



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE – PROF GEO

SUELLEN CRISTINA VIDAL COSTA

A CIDADE COMO ESPAÇO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E DIREITOS:

A importância de um roteiro de Estudo do Meio para professores do Ensino Fundamental a partir do estudo/vivência com os alunos da EM Parque Bolonha em Belém/PA.

ANANINDEUA-PA

2026

SUELLEN CRISTINA VIDAL COSTA

A CIDADE COMO ESPAÇO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E DIREITOS:

A importância de um roteiro de Estudo do Meio para professores do Ensino Fundamental a partir do estudo/vivência com os alunos da EM Parque Bolonha em Belém/PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede
da Universidade Federal do Pará (PROFGEO-UFPA)
como parte dos requisitos necessários para obtenção do
título de Mestre em Ensino de Geografia.

Linha de pesquisa: Saberes e Conhecimentos da
Geografia no Espaço Escolar

Orientador: Mateus Monteiro Lobato

Ananindeua

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V648c Vidal Costa, Suellen Cristina.
A CIDADE COMO ESPAÇO DE ENSINO,
APRENDIZAGEM E DIREITOS: : a importância de um roteiro de
Estudo do Meio para professores do Ensino Fundamental a partir
do estudo/vivência com os alunos da EM Parque Bolonha em
Belém/PA. / Suellen Cristina Vidal Costa. — 2026.
115 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Mateus Monteiro Lobato
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, 1, Ananindeua, 2026.

1. Cidade. 2. Educação Básica . 3. Educação Geográfica .
4. Estudo do Meio. 5. Formação cidadã. I. Título.

CDD 370

SUELLEN CRISTINA VIDAL COSTA

A CIDADE COMO ESPAÇO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E DIREITOS:

A importância de um roteiro de Estudo do Meio para professores do Ensino Fundamental a partir do estudo/vivência com os alunos da EM Parque Bolonha em Belém/PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede da Universidade Federal do Pará (PROFGEO-UFPA) como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Orientador: Mateus Monteiro Lobato

Data da aprovação: 03/02/26
Conceito: Aprovada

Banca Examinadora

Prof. Mateus Monteiro Lobato – Orientador
PROFGEO/UFPA
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Leonardo Pinto dos Santos
PROFGEO/UFPA
Examinador Interno

Prof. Dra. Aline de Lima Rodrigues
PROFGEO/UFPA
Examinadora Externa à Instituição

Prof. Dr. Carlos Jorge Nogueira de Castro
PPGG/UEPA

À minha mãe e aos meus filhos que me ensinam
todos os dias que ninguém é feliz sozinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus inicio estes agradecimentos, por me dar forças para alcançar meus objetivos, agarrar as oportunidades que me são dadas e por me sustentar nessa caminhada chamada vida. Vinda de uma família de mulheres fortes, chefes de família, trabalhadoras e mães, não poderia deixar de salientar toda a gratidão que tenho a minha vó Zita e veneração à minha mãe Lene Costa, pois foram elas que me acompanharam nesses 39 anos de vida; obrigada mãe e vó por toda dedicação e amor dado a mim, mesmo diante de tempos tão difíceis, afinal nasci na década perdida, cheia de percalços, descasos e desencontros neste país.

À minha mãe, o ser humano mais lindo que conheço, que mesmo tão nova, escolheu o maternar para sua vida, me ensinando sobre bondade, empatia, proatividade, independência financeira e que principalmente, não mediu esforços para me dar oportunidades de estudos para que eu chegasse aonde estou hoje, e que continua aqui, cuidando de tudo e me dando asas pra que eu possa continuar voando, afinal foi ela quem me ensinou tudo sobre ser dona de mim.

Aos meu filhos Ana Karolina Marques, Heitor Vidal e Bernardo Vidal: em todas as vidas que eu tiver, escolho com muito amor maternar por vocês, obrigada por me permitirem viver essa parte linda da minha história, é por vocês que tento ser um ser humano melhor todos os dias. Todas as vezes que me pergunto o sentido da vida, vocês estão ali em um palco central me lembrando o meu papel enquanto mulher, mãe e profissional. Vocês me movem e sou extremamente grata por isso, por aprender todos os dias com os meus filhos.

Nesta minha caminhada de docência agradeço a cada aluno que me oportunizou compartilhar histórias e a participar de alguma forma da vida deles. Nesta trajetória aprendi a ensinar com afetividade, a educar não somente para fins profissionais, mas também para vida. Muito obrigada a todos por isso.

Agradeço a tudo que a Geografia me proporcionou, pois foi ela quem me tirou da escassez intelectual e de sustento financeiro, foi a partir dela que pude aprimorar sentimentos mais coletivistas, justos e altruístas; é a ciência que me permite olhar e mover os lugares que posso na intenção de contribuir para um mundo possível para todos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Mateus Lobato, ao qual, em toda essa caminhada não mediu esforços para me ajudar diante das minhas dificuldades acadêmicas e da minha jornada de múltiplas funções como profissional, mãe e filha. Obrigada, professor, por sempre enfatizar que eu conseguiria realizar esse trabalho, por me ajudar nos caminhos que deveria seguir em relação à minha pesquisa e por sempre levantar a minha autoestima intelectual.

Este trabalho está cheio de mãos ativas e só conseguiu ser realizado porque a Escola Parque Bolonha e os meus colegas professores que aqui também trabalham me ajudaram em todo o aporte necessário para que o Estudo do Meio fosse possível de se realizar. Obrigada por tanto e por tudo.

Finalizo aqui com a consciência de que isolada não conseguiria ter êxito nesta pesquisa, afinal todos os obstáculos superados tiveram como motor fundamental o trabalho coletivo. Para ir um pouco mais longe, precisei dessa união de esforços familiar, acadêmico e profissional, e assim os desafios aos poucos foram se tornando oportunidades para a realização de tudo até aqui. Grata, sempre!

“O conhecimento está expresso na realidade”
Suertegaray (1996, p. 3).

RESUMO

Em um contexto de incertezas sobre os caminhos que a educação para formação cidadã crítica tem tomado no Brasil, a geografia escolar vê a necessidade de aplicar práticas pedagógicas que tornem a educação geográfica mais efetiva. O ensino da cidade e do urbano na geografia escolar precisa considerar o viver social do aluno, relacionando o concreto ao abstrato, a partir do cotidiano do discente. A experiência docente na Educação Básica trouxe à tona uma grave problemática: a necessidade de utilizar um método de ensino que levasse em consideração os estudos sobre e na cidade e a escuta atenta às experiências vividas dos alunos, superando interesses permeados por uma educação bancária. Nesse sentido, como método de aprendizagem que possa atender a essa realidade, o Estudo do Meio, a partir da mediação do professor, consegue conectar os objetos de conhecimento dialogados em sala de aula com o cotidiano dos alunos. O objetivo da pesquisa é fornecer um roteiro de Estudo do Meio aos professores de Geografia para auxiliá-los em sua formação e prática docente, e ao mesmo tempo, contribuir para o protagonismo do aluno no seu lugar de pertencimento. Os objetivos específicos envolvem a compreensão do Estudo do Meio na cidade enquanto contribuidor para uma educação geográfica, a efetivação da conexão entre os saberes empíricos e geográficos que envolvem os estudos urbanos e a consolidação de um ensino-aprendizagem sobre e na cidade que permita ao aluno lutar pelo direito de vivê-la democraticamente. Para tanto, desenvolvemos uma análise sobre a importância do Estudo do Meio na Educação Básica; reflexões sobre o uso do objeto de conhecimento cidade e espaço urbano à luz do raciocínio geográfico e da Base Nacional Comum Curricular do Brasil; e a produção de um roteiro de Estudo do Meio envolvendo os estudos de cidade e urbanização, a partir das experiências cotidianas dos alunos do 7º ano da Escola Municipal Parque Bolonha, em Belém do Pará. O roteiro foi dividido em pré-campo para fins de planejamento pedagógico; aulas de campo nas áreas central e periférica de Belém; e pós-campo, onde a produção e socialização do caderno de campo ocorreram a partir do protagonismo do aluno na produção do conhecimento, a partir das suas percepções sobre a cidade que moram. O Estudo do Meio auxiliou os alunos a investigar as transformações pelas quais o seu lugar passou, bem como a conseguir construir hipóteses que justifiquem esta realidade e o que pode ser feito para melhorá-la, uma vez que suas vivências deixam marcas na cidade que podem contribuir para a construção de uma cidade mais democrática.

Palavras-chave: Cidade; Educação Básica, Educação Geográfica; Estudo do Meio; Formação cidadã; Geografia Urbana.

ABSTRACT

In a context of uncertainty regarding the paths that education for critical citizenship has taken in Brazil, school geography sees the need to apply pedagogical practices that make geographical education more effective. The teaching of the city and the urban environment in school geography needs to consider the student's social experience, relating the concrete to the abstract, starting from the student's daily life. Teaching experience in Basic Education has brought to light a serious problem: the need to use a teaching method that takes into account studies about and in the city and attentive listening to the lived experiences of students, overcoming interests permeated by a banking model of education. In this sense, as a learning method that can address this reality, the Study of the Environment, through the teacher's mediation, manages to connect the objects of knowledge discussed in the classroom with the students' daily lives. The objective of this research is to provide a Study of the Environment guide for Geography teachers to assist them in their training and teaching practice, and at the same time, contribute to the student's protagonism in their place of belonging. The specific objectives involve understanding the role of Environmental Studies in the city as a contributor to geographical education, establishing a connection between empirical and geographical knowledge involved in urban studies, and consolidating teaching and learning about and in the city that allows students to fight for the right to experience it democratically. To this end, we developed an analysis of the importance of Environmental Studies in Basic Education; reflections on the use of the knowledge object "city" and "urban space" in light of geographical reasoning and the Brazilian National Common Curricular Base; and the production of an Environmental Studies guide involving the studies of city and urbanization, based on the daily experiences of 7th-grade students at the Parque Bolonha Municipal School in Belém, Pará. The itinerary was divided into pre-fieldwork for pedagogical planning purposes; field classes in the central and peripheral areas of Belém; and post-fieldwork, where the production and sharing of the field notebook occurred based on the students' protagonism in the production of knowledge, based on their perceptions of the city where they live. The Environmental Studies program helped students investigate the transformations their place has undergone, as well as to construct hypotheses that justify this reality and what can be done to improve it, since their experiences leave marks on the city that can contribute to building a more democratic city.

Keywords: City; Basic Education; Geographic Education; Environmental Studies; Civic Education; Urban Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Estudo do Meio e a conexão entre alunos e professores.....	26
Figura 2 - O Estudo do Meio na cidade e suas possibilidades.....	43
Figura 3 – Roteiro de Estudo do Meio.....	50
Figura 4 - Localização da Escola Parque Bolonha e do Porto Futuro.....	53
Figura 5 - Diagnose sobre o objeto de conhecimento cidade/espço urbano.....	56
Figura 6 - Mapa Conceitual – Cidade/Espço Urbano Brasileiro.....	57
Figura 7 - Localização do Conjunto Habitacional Verdejantes no aplicativo Minhas Coordenadas.....	61
Figura 8 - Conjunto Habitacional Verdejantes IV – Águas Lindas – Belém/PA.....	65
Figura 9 - Ocupação irregular no bairro das Águas Lindas – Belém/PA.....	66
Figura 10 - Despejo inadequado de lixo e ocupação irregular no Parque Ambiental do Utinga – Belém/PA.....	67
Figuras 11- Praça do Conjunto Habitacional Verdejantes – Águas Lindas – Belém/PA.....	71
Figura 12 - Praça do Conjunto Habitacional Verdejantes – Águas Lindas – Belém/PA.....	71
Figura 13 – Parque Porto Futuro I.....	77
Figura 14 - Escritos do aluno B durante a aula de campo.....	85
Figura 15 - Escritos do aluno C durante a aula de campo.....	85
Figura 16 – Participação dos alunos nas reflexões sobre “A Cidade que queremos”	93
Figura 17 - Exercício avaliativo pós-campo sobre cidade e espaço urbano.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. O raciocínio geográfico e a mobilização de seus princípios dentro da situação geográfica cidade.....	36
Quadro 2. Conexão entre as Unidades Temáticas do componente curricular Geografia, seus objetivos, objetos de conhecimento, habilidades e o que pode ser estudado sobre e na cidade conforme a BNCC.....	37
Quadro 3. Eixos de conhecimento, fundamentação teórica e referencial teórico da pesquisa...	46
Quadro 4. Etapas do Estudo do Meio.....	47
Quadro 5. Indagações dos alunos a partir da observação da paisagem urbana.....	62
Quadro 6. Entrevista com familiares, moradores antigos do bairro.....	68
Quadro 7. Conceitos envolvendo cidade/espço urbano dialogados neste campo.....	75
Quadro 8. Indagações/afirmações dos alunos a partir da observação da paisagem urbana.....	77
Quadro 9. Conceitos envolvendo cidade/espço urbano dialogados neste campo.....	83
Quadro 10 - Apontamentos sobre o Fórum de discussão no Pós Campo.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nº de acertos em questões da diagnose sobre cidade e espaço urbano realizado com a turma de 7º ano do EMEF Parque Bolonha.....	58
Gráfico 2 – Resultados do exercício pós campo.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNH	Banco Nacional de Habitação
COHAB	Companhia de Habitação Popular
COHASPA	Companhia Habitacional dos Servidores Públicos da Amazônia
EM	Escola Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEUT	Parque Estadual do Utinga
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1. A importância do Estudo do Meio na Geografia escolar	24
2.1.1. Estudo do Meio e as vivências no ambiente escolar	29
2.2. Estudar sobre e na cidade - conexões com os princípios da Geografia e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil	33
3. METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA	46
4. ROTEIRIZANDO O ESTUDO DO MEIO A PARTIR DO OBJETO CIDADE	52
4.1 Pré-campo	54
4.1.1. Planejamento pedagógico – organização da aula de campo com a coordenação/direção	54
4.1.2. Organização da aula de campo com os professores de outros componentes curriculares – interdisciplinaridade	54
4.1.3. Preparação dos materiais de apoio	55
4.1.4. Aulas de diagnose sobre o objeto de conhecimento cidades e urbanização no Brasil	57
4.1.5. Autorização dos responsáveis e orientações aos alunos sobre a aula de campo	60
4.2. Campo	60
4.2.1. Primeira aula de campo	61
4.2.2. Segunda aula de campo	75
4.3. Pós-campo – avaliação, reflexões e discussões.	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICE 1 – EXERCÍCIO DIAGNÓSTICO PARA ESTUDOS DE CIDADE E ESPAÇO URBANO	111
APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO CONTENDO EXERCÍCIOS SOBRE CIDADE E ESPAÇO URBANO PARA SER UTILIZADO EM AVALIAÇÕES PÓS CAMPO	113
APÊNDICE 3 – PAINEL – “A CIDADE QUE QUEREMOS.”	114
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ESTUDO DO MEIO	115

1. INTRODUÇÃO

A Geografia estuda, a partir do olhar, da observação das paisagens, a relação dos seres humanos para com o espaço vivido. Esse diálogo com o espaço geográfico permite aos agentes sociais transformarem seus lugares a partir de suas vivências e de todo conhecimento produzido também por elas. Tornarem-se capazes de compreender a sua realidade é fundamental, estimulando o entendimento da causalidade, além da busca de possíveis mitigações e soluções de problemas de ordem social, econômica e ambiental pertencentes a este processo.

Dentro deste contexto, um dos grandes desafios da Geografia escolar é o de construir um ensino geográfico significativo e que possa conectar os objetos de conhecimento dialogados em sala de aula com a realidade social dos alunos, tornando o processo ensino-aprendizagem menos mnemônico e mais efetivo quanto à contribuição na formação de sujeitos sociais.

Sabemos que é irrefutável a importância do embasamento teórico e que ele não pode ser negligenciado em qualquer tipo de estudo, mas que também há relevância nas experiências práticas nos espaços fora da sala de aula, que por sua vez, despertam a vontade de aprender, bem como sinalizam ao professor as potencialidades dos educandos que precisam urgentemente serem reconhecidas e desenvolvidas.

Associando o olhar que os alunos têm sobre o mundo à produção de conhecimento nas escolas, é possível atribuir criticidade ao seu cotidiano; Callai e Moraes (2017, p. 84) reiteram que “para o estudante compreender o lugar em que vive, precisa construir conceitos e teorizações necessárias, produzindo assim um conhecimento que pode ser significativo para a sua vida”.

Suertegaray (1996, p. 3) compreende que “o conhecimento está expresso na realidade, junto ao objeto estudado, independente do pesquisador, a quem cabe fazer a leitura a partir dos fatos, que seriam por si só a explicação”. As imagens, mapas, gráficos e textos analisados em sala de aula só conseguem ultrapassar os limites do abstrato no contato com as paisagens concretas, para que então o que é estudado passe a ter um maior significado.

O que se ensina na escola não pode ser dissociado das experiências vividas do aluno, e bem aqui neste cenário apresentamos uma problemática: foi presenciada, em muitos anos de vivência escolar, a implementação de metodologias de ensino para além dos muros da escola, que utilizando espaços da cidade para tal, e por motivos que perpassam da visão mercadológica do ensino à falta de estrutura, não conseguiam alcançar o propósito de relacionar o empírico ao

teórico, sobretudo de maneira interdisciplinar, e tão pouco efetivar uma educação geográfica para fins de formação cidadã.

Na conjuntura de internacionalização do capitalismo e a desigualdade que lhe é inerente, a educação brasileira necessita muito mais do que números, sejam eles associados ao lucro ou à índices que anunciam quantitativamente a evolução dos anos de escolaridade no país; é preciso, segundo Soares e Lobato (2021), tornar os alunos protagonistas da produção do conhecimento a partir de metodologias de ensino que proporcionem a integração entre os mais diferentes saberes geográficos e as suas experiências vividas, formando sujeitos para a cidadania.

Para tanto, na Geografia escolar, é notória a necessidade de se utilizar um método de aprendizagem em que os alunos consigam construir um raciocínio geográfico capaz de auxiliá-los a interpretar os objetos de estudo de forma crítico-reflexiva, a partir de, segundo Luz Neto (2023, p. 73), “uma dimensão humana, social, econômica, política e cultural do espaço que vivem”.

Diante disto, sabemos que a Geografia, desde sua era mais tradicional, utilizou-se do Estudo do Meio como método de ensino, levantando dados a partir das observações, registrando-os, analisando-os e interpretando os mais variados objetos de estudo; é a técnica mais priorizada para reconhecimento e compreensão do espaço e da realidade, já que é possível construir o saber a partir do real, da aquisição de ideias e informações através da investigação.

Esta ferramenta de ensino e aprendizagem clássica nas universidades e por profissionais envolvidos com o planejamento urbano, ainda é pífia na Educação Básica, contudo, mesmo com os obstáculos que dificultam a efetividade deste método, é possível através dele, possibilitar ao professor o papel de mediador na construção do pensamento geográfico conectando o científico ao empírico. Desta forma, Landim e Barbosa (2011), afirmam ser uma metodologia capaz de unir conteúdo e cotidiano, trazendo ao aluno uma aprendizagem mais significativa.

O Estudo do Meio possibilita aos alunos aprender experimentando, vivenciando; desse modo, os aspectos subjetivos da análise sobre o espaço são mais visíveis e de grande validade para a compreensão do espaço estudado/vivido. O aluno se torna protagonista e o professor mais atento ao conhecimento do discente, incentivando a iniciativa em expor suas reflexões e interpretações.

O fato das práticas de trabalhos de campo na Educação Básica ainda não serem massificados no sentido de efetividade da aprendizagem significativa, faz com que haja

urgência em propor esse método de ensino que nos permite a partir do que se estuda em sala de aula, compreender a realidade, potencializando as aulas de Geografia.

Se considerarmos essas premissas e destacarmos que a maior parte dos alunos do Brasil, por ser um país urbanizado, vive nas cidades, lembramos então que essas são os lugares onde ocorrem as experiências cotidianas destes educandos, onde muitas vezes eles sentem dificuldades de desenvolver a capacidade de observação, análise e correlação de conceitos sobre cidade e espaço urbano vistos em sala de aula, apresentando lacunas no modo de interpretar, questionar e intervir na sua realidade.

Dessa forma, Cavalcanti (2008, p. 82) reitera “[...] que se a escola assume o tema da cidade e do urbano como conteúdo educativo, deve promover em suas atividades a possibilidade de confronto entre as diferentes imagens de cidade: cotidianas e científica”.

As cidades do país cresceram aceleradamente e desordenadamente, marcadas por intensa segregação socioespacial; esta macrocefalia urbana, associada a processos de gentrificação e periferização urbana, gerou desigualdade socioeconômica, onde os equipamentos urbanos essenciais no que tange qualidade de vida dentro de uma cidade, ainda não conseguem atender com eficiência todas as classes sociais, sobretudo as menos favorecidas economicamente.

Neste sentido, na metrópole de Belém não foi diferente; o crescimento das periferias urbanas é permeado por problemas sociais que envolvem déficit habitacional, iluminação pública, saneamento básico, segurança, saúde, educação e acesso a bens e serviços que tornam a cidade cada vez menos capaz de gerar sustento digno para todos e retiram de muitas pessoas que ali vivem o direito pleno à cidade, ao exercício da cidadania.

O direito à cidade se manifesta como uma forma superior dos direitos: o direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade (Lefebvre, 2008, p.134).

É diante destes problemas urbanos que estudar sobre a cidade e na cidade pode possibilitar aos alunos a construção de uma discussão e reflexão capaz de auxiliá-los a compreender a realidade que os norteia e o direito que possuem de vivê-la em sua plenitude. Dessa forma, é possível fazer educação geográfica, compreendida por Bernardes e Francischett (2021, p. 181) “por um viés mais crítico, subjetivo, reordenando e complexificando o conteúdo a serviço da cidadania”.

Esta conjuntura também nos faz refletir que muitos alunos de escolas periféricas dentro das cidades brasileiras, mesmo unidos pela condição, como Rodrigues (1998) denomina,

apresentam dificuldades de construir uma análise mais crítica sobre as suas vivências. É neste momento que o docente pode auxiliar neste processo fazendo-nos corroborar com “a necessidade de investigar estratégias de formação dos professores que tenham como foco a relação entre o cidadão jovem escolar, em sua prática cotidiana, o espaço urbano/cidade e o ensino de Geografia” (Cavalcanti, 2017, p. 25).

O professor consciente que as experiências vividas por esse aluno não podem ser dissociadas do que se ensina na escola, vê múltiplas possibilidades neste educando que conhece o mundo tal qual como ele é, através das suas observações, ideias, percepções individuais e de seu interesse no contato com a cidade que vive, então o auxilia a conseguir interpretar paisagens e utilizar seus conhecimentos geográficos na construção de sua cidadania, bem como esse cenário contribui para sua capacitação intelectual e profissional.

Entende-se então que o Estudo do Meio, em especial dentro da cidade, contribui para percebermos as particularidades que o mundo tem; as paisagens observadas e vivenciadas são indispensáveis para compreensão do que é teórico, dos escritos, para compreensão do cotidiano. Nas aulas de campo, uma das fases primordiais desse método de ensino, descobre-se análises particulares, pontos de vistas diferenciados, uma diversidade de experiências que aos poucos vão se conectando, e com a mediação do professor, é possível confrontar e produzir conhecimento.

Assim, produzir conhecimento dentro da cidade que esses alunos habitam, pode ser a salvaguarda para a compreensão do abstrato aprendido dentro das salas de aula a partir das experiências concretas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que facilitem a compreensão crítica dos fenômenos urbanos como fruto das relações sociais e para a construção de um ensino-aprendizagem que permita ao educando entender-se não só como um consumidor do que o capitalismo produz dentro da cidade, mas também como um agente que pode lutar pelo direito à uma cidade mais democrática, socialmente mais justa, menos desigual, que proporcione maior visibilidade aos anseios coletivos.

A larga experiência como docente na Educação Básica permite afirmar o quanto o conhecimento que não demonstra ter sentido para a vida influencia no processo ensino-aprendizagem dentro de uma sala de aula e como há concordância na afirmação de Cavalcanti (2017) em dar a devida importância ao papel do professor enquanto mediador de processos cognitivos que visem a formação cidadã. Tomita (1999) sinaliza a importância de incentivar o aluno a indagar o porquê das coisas sem se conformar com a simples situação dos fatos, construindo uma visão crítica, para preparar o indivíduo para a sociedade e a prática da boa cidadania.

Os argumentos aqui apresentados justificam a necessidade de valorizar o Estudo do Meio, em especial na cidade, no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, aproximá-lo cada vez mais da rotina da sala de aula e para além de um dia que marca a memória do aluno, apresentar-se com caráter formativo, uma vez que é possível aprofundar os conhecimentos do aluno através da observação e percepção do espaço, estimulando a pesquisa a partir da investigação, organização, análise e compreensão de informações que permitam gerar a consciência crítica, coletiva e ativa sobre o espaço em que se vive, e ao mesmo tempo, aperfeiçoar os métodos de ensino do professor.

Então, esta pesquisa possuiu como objetivo geral a elaboração de um roteiro de Estudo do Meio para professores de Geografia da Educação Básica a partir das vivências e dos conhecimentos geográficos sobre a cidade dialogados e produzidos com os alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Parque Bolonha em Belém do Pará.

O produto técnico-pedagógico fornece subsídios para tornar o aluno protagonista da construção do seu conhecimento e de uma aprendizagem geográfica mais significativa, a partir da sua vivência urbana, já que neste espaço, segundo Castellar (2011), é possível observar, analisar e compreender a reprodução social, histórica e geográfica, suas contradições, diferenças em sua produção, a concentração do poder político e diversidade cultural.

Para tanto, fez-se necessário, para o alcance deste resultado: alcançar objetivos específicos como: compreender o Estudo do Meio como possibilidade de contribuir para uma Educação Geográfica a partir dos estudos sobre e na cidade; contribuir para que os alunos associem o conhecimento científico às experiências concretas da cidade, bem como a influência das relações sociais, econômicas, políticas e culturais na produção e reprodução deste espaço; e disponibilizar como produto técnico de pesquisa um roteiro de Estudo do Meio, cujas funcionalidades sejam úteis para a formação intelectual e profissional do docente pesquisador, no que tange o ensino sobre cidade e espaço urbano na Geografia da Educação Básica.

O trabalho está dividido em duas seções, onde na primeira, além de apresentarmos uma base conceitual da pesquisa, onde estão reunidos autores e estudos relevantes para o tema, é exposto um pequeno contexto histórico do uso do Estudo do Meio no Brasil como método de ensino na Geografia escolar, bem como é abordada a importância deste recurso metodológico, utilizado de maneira interdisciplinar, para conexão do conhecimento teórico com o cotidiano e para a formação cidadã.

Ainda nesta primeira seção, são relatadas experiências vividas em ambiente escolar, a partir do uso desse procedimento metodológico, bem como os desdobramentos que essas

vivências trouxeram para a perspectiva do Estudo do Meio, em relação a mudanças e permanências que efetivem o processo ensino-aprendizagem.

A primeira seção também analisa a importância de estudar sobre e na cidade, sinalizando as conexões que este processo de ensino-aprendizagem deve ter, sobretudo na Educação Básica, com os princípios da geografia e o raciocínio Geográfico, bem como com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, uma vez que é este documento quem norteia a construção do conhecimento no Ensino Fundamental e Ensino Médio do país.

A segunda seção se refere à produção de um roteiro de Estudo do Meio sobre e na cidade, dividido em pré-campo (planejamento), campo (aulas de campo) e pós-campo (avaliação, reflexões e discussões) com alunos do 7º ano da EM Parque Bolonha, situada no bairro das Águas Lindas, em Belém do Pará. Esta seção descreve as principais etapas do Estudo do Meio, como foram aplicadas, os resultados e análises obtidas a partir do que se realizou com os discentes.

Objetivou-se com a produção deste roteiro, capacitar professores da Educação Básica, especialmente da Geografia, no uso do Estudo do Meio como método de ensino efetivador da construção do raciocínio geográfico, bem como contribuir para uma educação geográfica formadora de cidadãos críticos do mundo.

A presente pesquisa estrutura o Estudo do Meio, estimulando os alunos a mobilizarem os princípios e conceitos geográficos que perpassam pelos estudos de cidade, e assim contribuindo para a construção de um pensamento geográfico capaz de impulsionar nos estudantes a interpretação e compreensão da sua realidade espacial. Esta conjuntura efetiva uma educação geográfica que auxilia os alunos em sua formação cidadã e na busca pela construção de uma cidade norteada por ideias e práticas coletivas, solidárias e democráticas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Buscando ressignificar as aulas de Geografia na Educação Básica, a partir de um método de ensino¹ que efetive o aprendizado do aluno para além do interior de uma sala de aula, e ao mesmo tempo, instigando mais autonomia na reflexão, análise e produção do conhecimento crítico, foi escolhido o Estudo do Meio para se estudar sobre as cidades e urbanização brasileira dentro da própria cidade.

Para tanto, é necessário fundamentar o presente trabalho à luz de autores que compreendem o Estudo do Meio, sobretudo na cidade, como um instrumento de ensino e aprendizagem que possibilita diálogo entre o objeto de conhecimento visto dentro da sala de aula e as experiências vividas pelos alunos, e que motiva estes a construir conhecimento efetivo capaz de contribuir para o seu desenvolvimento.

Lopes e Pontuschka (2009, p.74) afirmam “que o Estudo do Meio torna o processo ensino-aprendizagem significativo a partir do momento em que os envolvidos desenvolvem um olhar crítico e investigativo sobre o viver social”. É um processo que permite o “[...] saber ‘ver’, saber ‘dialogar’ com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno” (Pontuschka, 2004, p. 260).

O Estudo do Meio permite aos alunos, segundo Claval (2013), o confronto com o mundo real, conectando-os às necessidades e problemas do seu cotidiano. Esta prática precisa corroborar com o processo de formação crítica daquele aluno, aumentando a capacidade do mesmo em transformar o seu espaço social.

Suertegaray (1996, p. 9), pontua que “o trabalho de campo permite o aprendizado de uma realidade, na medida em que oportuniza a vivência em loco do que se deseja estudar”. Logo, a prática pode condicionar o pensamento a produzir o conhecimento direcionando a sua tomada de decisão para a transformação do espaço.

Sendo assim, Rodrigues e Otaviano (2001, p. 42), entendem que “a visão de mundo do aluno é incorporada ao processo de aprendizagem, que está associado a uma leitura crítica da

¹ Optamos por denominar o Estudo do Meio como método de ensino, pois segundo Pontuschka (2004), ele somente atingirá os objetivos de uma possível transformação se for utilizado como método de ensino e aprendizagem, superando conhecimentos puramente escolares fragmentados, levando o aluno e professor a um compromisso com a sociedade e suas transformações, possibilitando o encontro entre sujeitos diferentes que crescem individualmente, que podem trocar, ensinar e aprender.

realidade e ao estabelecimento da relação de unidade entre a teoria e prática”. O contato com a realidade dará ao aluno uma nova dimensão dos assuntos tratados nas aulas.

Braun (2005) analisa as práticas de campo como uma possibilidade de ensinar e aprender que não apenas relaciona teoria e prática, mas possibilita e oportuniza a construção do conhecimento a partir do significado da realidade, do engajamento no concreto e da compreensão da totalidade mundo.

Partindo destas análises, entendemos que o Estudo do Meio, quando realizado na cidade, considerada um espaço de diferenças, contradições, disputa e conflitos, muitas vezes com múltiplas culturas, condições econômicas e sociais, pode proporcionar ao aluno maior facilidade de observar as relações humanas que ali ocorrem, aplicando e mobilizando os conhecimentos e conceitos da Geografia nas situações da vida cotidiana, a partir da alteridade e do bem comum, e assim tornando-o agente concreto na mudança da sua realidade.

Nesta perspectiva, Azambuja (2012) nos sinaliza que na cidade são visíveis processos, funções e formas que modelam aspectos históricos e geográficos do agrário, da urbanização e da industrialização brasileira. É possível então, dentro desta análise, estudar neste espaço os mais variados temas da Geografia, relacionando o local ao global, bem como garantir a interdisciplinaridade para consolidar uma compreensão integrada do objeto de conhecimento.

Castellar (2011) é assertiva ao pontuar que através do cotidiano na cidade observam-se o comércio, o centro histórico, habitações que perpassam da favelização aos condomínios de luxo, os setores financeiros, a produção e o consumo deste espaço. Esses lugares observáveis auxiliam o aluno a compreender o valor da cidade, a reconhecer as distâncias entre os lugares e, ainda, a ideia de exclusão geográfica, que justifica, por vezes, a falta de equipamentos de lazer e cultura.

A partir do momento que o estudante se compreende como protagonista de sua cidade, Callai e Moraes (2017, p. 91) nos diz que “ele passa a desenvolver um olhar apurado e crítico ao que ali acontece, construindo um sentimento de identidade com o lugar e se reconhecendo pertencente a ele, contribuindo de modo solidário com o espírito coletivo”. E ainda, afirma que, ao ter acesso ao conhecimento estudando sobre a cidade dentro dela, o educando consegue reconhecer e compreender a participação e relação que os seres humanos tem com o urbano, bem como as relações externas a este espaço.

Cavalcanti (2011, p. 4) nos diz que “nos cabe dentro da cidade a tarefa de pensar, imaginar, propor novos modos de vida possíveis dentro de um ambiente já construído, mas que pode ser reconstruído”. E é dentro desta perspectiva que os alunos, ao observarem o sistema de objetos e ações de maneira mais concreta dentro do seu cotidiano urbano, podem utilizar o

conhecimento teórico-científico apreendido em sala de aula para compreender como a sociedade se apropria e transforma o espaço a partir de processos sociais e econômicos, bem como a influência das forças exógenas globais, gerando uma maior capacidade do discente se tornar protagonista da sua própria vida e da busca para melhores condições de vida.

É na cidade, portanto, que se vivencia o cotidiano e se exerce a cidadania a partir das práticas sociais que ali ocorrem, é o espaço influenciado pela hegemonia capitalista global e suas relações de poder, é onde a desigualdade e exclusão se materializam na produção dos lugares, mas também é espaço de resistência a tudo que este modo de produção impõe como padrão. É um espaço vivido e que possibilita o entendimento de processos econômicos, sociais, culturais e ambientais a partir do momento em que o aluno consegue se apropriar dele.

Portanto, a partir destas referências teóricas, é evidente que o Estudo do Meio na cidade, utilizado como método de ensino nas aulas de Geografia da Educação Básica, permite a contribuição para romper a desconexão do que é visto em sala de aula com o que é vivido pelo aluno, consolidando os conhecimentos teóricos que permitam ao educando a mudança de pensamento e ação no que tange transformar a sua realidade e contribuindo para que no futuro este cidadão possa lutar pelo direito de usufruir da cidade de forma digna.

2.1 A importância do Estudo do Meio na Geografia escolar

O Estudo do Meio² não é uma prática nova na Geografia e no Brasil já se realizava essa apropriação da realidade para se aprender, a partir da chegada de escolas anarquistas em São Paulo, ainda no início do século XX, onde, segundo Pontuschka, (2004, p. 176), “buscavam oferecer um ensino racional, fundamentado em observações de campo, em discussões e na

² Apesar de sabermos que existem diferentes denominações para práticas pedagógicas que ultrapassem os muros da escola, foi escolhido o conceito de Estudo do Meio por acreditar ser a análise mais completa sobre uma pesquisa e produção de conhecimento que envolve etapas de planejamento, execução e análise de resultados para enfim termos uma aprendizagem significativa ao ponto de tornar o aluno o protagonista do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, Pontuschka et al. (2017), nos diz que o Estudo do Meio é uma método de ensino que utiliza o contato com documentos, a observação direta, o treino para registro de informações, a organização e seleção de depoimentos variados, o tratamento crítico da informação, a problematização e a interpretação dos resultados deste processo que permitem uma relação mais estreita entre teoria e prática.

Pontuschka et al. (2007), afirma que, um Estudo do Meio é eficaz quando dividido em etapas: o encontro dos sujeitos sociais com a mobilização da escola e de todos os envolvidos no processo; definição prévia e visita do local a ser estudado com definição dos instrumentos e das tarefas que serão desenvolvidas; planejamento em sala de aula; produção do caderno de campo com roteiro para registros, textos, imagens, entrevistas; a pesquisa de campo em si; momento do diálogo com o espaço, com sistematização das observações, desenhos, fotografias e entrevistas; e o retorno à sala de aula onde ocorre o processo de avaliação a partir da sistematização do material obtido e registrado, socialização das falas, dos escritos, fotografias, análises e interpretações.

formação do espírito crítico sobre o meio circundante, ou seja, o contexto social do entorno da escola”.

O Brasil já era industrializado, com a presença de muitos trabalhadores analfabetos, o que para os anarquistas era uma condição imposta por uma elite burguesa dominadora e que dificultava a construção de possibilidades iguais dentro da sociedade. Foi neste cenário que as escolas livres foram criadas, inclusive como espaços que priorizavam o debate, o diálogo e a criticidade; mais tarde estas escolas foram denominadas de modernas e tornaram obrigatória a alfabetização para todos.

Muitos trabalhos rompiam os muros das escolas, onde os alunos eram levados a observar os elementos naturais e humanizados do espaço, bem como as injustiças e desigualdades presentes na sociedade, principalmente se tratando de exploração da mão de obra. O principal objetivo era fazer com que os educandos conhecessem a sua realidade para lutar por um espaço mais justo e democrático.

A partir de 1960, a partir do movimento da Escola Nova e fora da realidade do ensino público, o Colégio de Aplicação paulista incluiu em seu currículo o Estudo do Meio que era considerado sinônimo de aprendizagem significativa por romper com a barreira entre a escola e as vivências dos alunos; esta realidade foi sufocada pelo regime militar que promoveu o fechamento dessas escolas. Neste mesmo período, o Estudo do Meio na escola pública, segundo Pontuschka (2004), era realizado pelos professores de forma consistente, porém era solitário, anônimo e sem registro.

A Escola Nova, em um contexto de país industrializado e interdependente economicamente, permitia ao aluno estudar o seu país e conectá-lo ao global, comparando e analisando a realidade de outros lugares do mundo; mesmo rejeitado pela ditadura militar, este movimento contribuiu para entender que a escola faz parte da vida e que é possível ensinar dentro dela, ou seja, ensinar a partir da realidade vivida e utilizar uma metodologia ativa que permita alcançar isto a partir da integração entre os mais diferentes conhecimentos.

A partir de 1960, o Estudo do Meio começou a ser visto como uma possibilidade de estudar a realidade viva, permitindo aos alunos o acesso aos conteúdos dos mais variados componentes curriculares e à construção do conhecimento a partir das experiências vividas, auxiliando-os a se sensibilizar com as mais diferentes paisagens, as observando, as descrevendo, as relacionando e as interpretando, formando-os enquanto cidadãos.

A partir dos estudos de Paulo Freire, já no contexto da redemocratização, esse método de ensino passa a ser visto como uma grande salvaguarda para a construção do conhecimento

interdisciplinar, bem como com a Geografia Crítica que também passa a ver no trabalho de campo uma oportunidade de formar cidadãos críticos capazes de transformar sua realidade.

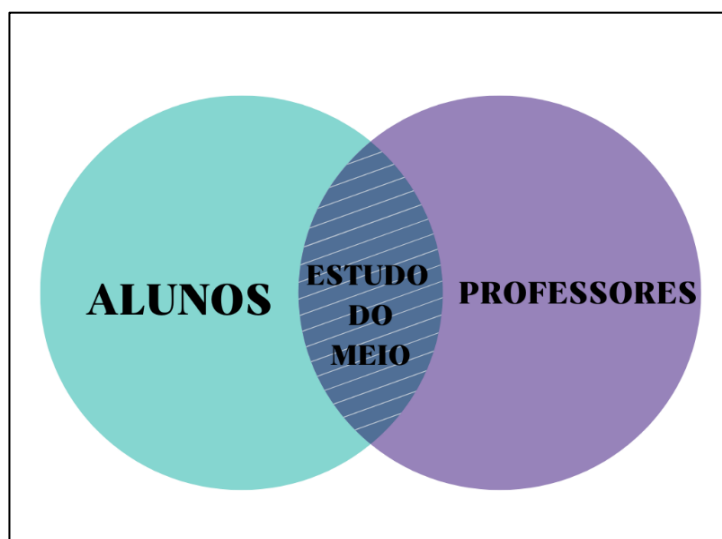
No Ensino de Geografia, o Estudo do Meio busca principalmente a efetivação do processo ensino-aprendizagem a partir do contexto social vivido pelo aluno, e a partir do cotidiano dos discentes é possível analisar e atuar nas transformações socioespaciais das quais eles fazem parte, já que é de primordial importância para este processo identificar e solucionar os problemas vividos a partir da compreensão da paisagem do cotidiano.

Dentro deste cenário, as aulas de Geografia são potencializadas a partir do desenvolvimento da pesquisa dentro do Estudo do Meio como método de ensino da Educação Básica; o ensino e o cotidiano se encontram dando mais movimento às aulas e facilitando o entendimento do que foi visto em sala de aula a partir da realidade vivida.

Quando os alunos não conseguem realizar essa conexão, Bertoldo (2019, p. 111) afirma que “eles não conseguem se tornar participativos nas aulas e como fuga apresentam desinteresse, resistência e indisciplina. O excesso de conteúdo e a descontextualização tornam tudo mais monótono e desinteressante”.

Nesse sentido, construir uma prática pedagógica que melhore a formação do aluno e aproxime os conhecimentos escolares à sua realidade, assim como distanciar o Estudo do Meio de uma educação tecnicista que envolva um engessamento do currículo escolar, permite ao professor autonomia para construir maneiras de dialogar com os objetos de conhecimento selecionados por ele, além de sua valorização intelectual. Abaixo, na figura 1 podemos observar a conexão docentes e discentes podem obter a partir do Estudo do Meio.

Figura 1 - O Estudo do Meio e a conexão entre alunos e professores.



Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2026).

Segundo Claval (2013), Alexander von Humboldt, a partir da sua viagem pela América Latina, levou 25 anos para preparar e entender os materiais coletados, reunindo lugares que apresentavam traços similares e mostrando o que as unidades territoriais tinham de diferente e original, nos ensinando então que o trabalho de campo não se resume a uma simples coleta de informações.

Nesse sentido, o Estudo do Meio não se limita apenas ao que se observa nas aulas de campo, é de primordial importância: primeiramente planejar o trabalho, selecionando os objetos de conhecimento de maneira interdisciplinar, dialogando os conhecimentos teóricos e científicos antecipadamente junto aos alunos em sala de aula; roteirizar a execução da pesquisa de campo e das atividades a serem desenvolvidas, conhecendo previamente os espaços que serão vivenciados; produzir materiais de apoio para observar, investigar, analisar, compreender e construir a pesquisa junto aos alunos durante o campo; avaliar e compartilhar resultados, já que os saberes adquiridos com as experiências vivenciadas no campo precisam ser organizados para que haja conexão entre eles. É pertinente ainda dizer, que todas essas etapas irrefutavelmente devem envolver a comunidade escolar.

O processo de organização de uma aula de campo pode ser dividido em três momentos: o pré-campo, o campo e o pós-campo. No pré-campo são levantadas informações gerais sobre a área de estudo, passadas instruções aos alunos e discutidas algumas questões gerais sobre o local a ser percorrido. O campo propriamente dito é a realização da atividade de acordo com os objetivos anteriormente propostos. Já o pós campo é momento de avaliação da atividade, podendo ser aproveitado para comentários adicionais, considerações posteriores e discussões sobre particularidades observadas durante a atividade. (Pinheiro Silveira; Crestani; De Cacia Lima Frick, 2014, p. 130)

O Estudo do Meio, permite aos alunos, como afirma Claval (2013) o choque com a realidade, interligando problemas e necessidades do dia a dia. Esta prática pedagógica não pode ser esvaziada do objetivo de conectar os saberes dialogados em sala de aula com aquela realidade vivenciada, não devendo dificultar o processo de formação crítica daquele aluno e diminuir a capacidade do mesmo em transformar o seu espaço social.

A aula de campo, como etapa do Estudo do Meio, precisa ter potencial educativo, não deve se limitar ao fato simplista de substituir a aula dentro de sala nas escolas, que também tem a sua devida importância na Educação Básica, e sim promover a conexão entre esses instrumentos de ensino para efetivar a aprendizagem

Desta forma, o trabalho de campo pode dar um novo olhar sobre os objetos de conhecimento abordados em sala de aula, e as experiências vividas podem trazer uma maior efetividade no processo ensino-aprendizagem. Rodrigues e Otaviano (2012, p. 187) afirmam

que “a pesquisa de campo permite que as fronteiras do território “a sala de aula e escola” sejam rompidas, levando-as para o mundo e o mundo real para dentro da sala de aula e da escola”.

Suertegaray (1996) nos diz que o campo nos auxilia a compreender o concreto observando o teórico no cotidiano, fazendo com que o conhecimento seja produzido a partir da vivência, instigando a decisão sobre transformar o que circunda o indivíduo; para tanto é necessário que o aluno se torne um investigador de sua realidade, sendo efetivas nesse cenário, a interação entre o sujeito e o objeto, e a reconstrução desse sujeito no que tange articular novas formas de pensar e agir sobre o lugar em estudo.

O Estudo do Meio também pode apresentar-se como uma possibilidade para integrar as diversas áreas da Geografia e outras áreas do conhecimento para então facilitar a compreensão do aluno sobre o seu espaço vivido, já que os objetos de conhecimento vistos de maneira fragmentada e sem unicidade dificultam a compreensão do que se estuda a partir da realidade vivida.

Pontuschka (2004) nos diz que o Estudo do Meio permite a compreensão da complexidade da realidade e suas contradições a partir de um trabalho interdisciplinar em que várias disciplinas podem dar significativas contribuições para um conhecimento próximo do real já que a Geografia fala sobre espaço geográfico, mas os outros componentes como a História, Física, Química e Matemática compreendem outras dimensões desse mesmo espaço.

Segundo Braun (2005), há necessidade de fazer uma interdisciplinaridade nas diversas áreas do conhecimento e nas áreas específicas da Geografia para que o aluno construa o seu conhecimento e aprenda a pensar a Geografia de maneira cada vez menos fragmentada.

Entende-se então que o trabalho de campo contribui para percebermos as particularidades que o mundo tem; as paisagens observadas e vivenciadas são indispensáveis para compreensão do que é teórico, dos escritos, para compreensão da realidade que nos norteia. No Estudo do Meio descobre-se análises particulares, pontos de vista diferenciados, uma diversidade de experiências que aos poucos vão se conectando, e com a mediação do professor, é possível confrontar conhecimentos.

Claval (2013) nos diz que, na Geografia, para além do que é fruto da inteligência, é necessário ter sensibilidade e intuição sobre o que se observa na experiência prática que as diversas paisagens no mundo podem nos oportunizar.

O Estudo do Meio, portanto, auxilia o aluno a ler o espaço da sua realidade de maneira ativa e crítica, trazendo a realidade para dentro da sala de aula, exercitando a investigação, observação, comprovação e compreensão, e a partir do elo entre teoria e prática, incentiva uma participação mais comprometida; desta forma é possível também contribuir para que este aluno,

enriquecido de conhecimento e de capacidades investigativa, observadora, crítica e transformadora, seja um agente participativo dentro da sociedade com atitudes que possam trazer resultados positivos para sua vida social e também para o coletivo.

2.1.1 Estudo do Meio e as vivências no ambiente escolar

Buscando ressignificar as aulas, a partir de um método de ensino que efetive o aprendizado do aluno para além do interior de uma sala de aula e rompendo assim, com o que Justen (2010, p. 38) denomina de “ensino tradicional mecânico e pouco eficiente quanto à realização de uma reflexão independente e autônoma dos alunos na aprendizagem”, o Estudo do Meio, além da memorização de conteúdos, ultrapassa os limites de um instrumento pedagógico meramente informativo para promover ao processo ensino-aprendizagem um caráter mais formativo que contribua para a criticidade do educando.

Ainda assim, o Estudo do Meio, é pouco utilizado como método de ensino dentro da Educação Básica, por motivos que perpassam desde a preocupação com a extrapolação da carga horária dos componentes curriculares envolvidos, o cumprimento do livro didático, o apoio da direção e coordenação da escola tornando o currículo da escola inflexível, o tempo e responsabilidade gastos em uma atividade extracurricular, os recursos financeiros para sustentar tal método e as dificuldades de reunir professores para organização e execução do projeto, uma vez que é inerente a ele a interdisciplinaridade.

De Jesus e Santos (2019) afirmam que há preocupações que envolvem:

tanto a extrapolação da carga horária proposta pela disciplina, quanto pelo árduo planejamento que deve se ter para que a aula não se torne uma mera excursão. No entanto, buscar meios para construir novas aprendizagens e dinamização do ensino, permitindo a criticidade dos alunos, é de grande valia, principalmente porque o ensino de qualidade tem acontecido em meio a desafios que a todo o momento vem sendo posto como superação (De Jesus; Santos, 2019, p. 189).

Nesta seção foi visto que o Estudo do Meio é dividido minimamente em três fases: pré-campo, campo e pós-campo. Para cada uma dessas fases, em 17 anos de experiência em sala de aula na Educação Básica, foi e é perceptível as dificuldades de planejamento e execução desse método de ensino tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

As experiências de pré-campo vivenciadas na realidade escolar privada em que já estive inserida, demonstrou, muitas das vezes, planejamentos organizados previamente pela coordenação/direção sem a participação dos professores quanto a escolha do local, horário,

componentes curriculares participantes e séries envolvidas. Algumas vezes, companhias de turismo eram contratadas pelas escolas onde era oferecido a elas um cardápio de excursões em pacote completo (guia, entrada nos locais a serem visitados e transporte), todas pagas pelos alunos, e o que fosse considerado mais atrativo para o aluno, sob o ponto de vista lúdico e de lazer, era selecionado, para que então os professores pudessem se organizar para tal atividade pedagógica, muitas das vezes ocupando a posição de cuidadores.

Contudo, é preciso acrescentar que a utilização indiscriminada da expressão “Estudo do Meio” para experiências diversas fora do ambiente escolar, tais como visitas esporádicas a uma indústria ou fazenda, um passeio em um parque da cidade, ainda que possuam valor pedagógico e lúdico, pode constituir-se em empecilho ao aprofundamento do tema e ampliação de seu significado e potencial na elaboração do currículo escolar. O uso sem critério “do rótulo” impede, em diversas situações, o aprofundamento teórico desta prática pedagógica que, reduzida a uma visita, a um passeio, a uma aula de campo, perde, na perspectiva que aqui defendemos, grande parte de seu valor formativo e educativo (Lopes; Pontuschka, 2009, p.178).

Lopes e Pontuschka (2009), na contramão desta realidade apresentada, nos afirmam que o Estudo do Meio,

Distanciando-se, desta forma, de uma concepção de educação tecnicista, baseada na racionalidade técnica, onde os “produtos do ensino” são definidos a priori, ou seja, exteriormente aos interesses de seus beneficiários, esse método de ensino preconiza e corrobora a construção de um projeto educativo que pressupõe autonomia relativa dos professores e, de maneira geral, das escolas no processo de construção de seu currículo (Lopes; Pontuschka, 2009, p. 175).

A organização proposta por essas escolas não conseguia se conectar ao planejamento curricular anual produzido pelos professores, no sentido do trabalho de campo relacionar-se com os objetos de conhecimento dos componentes curriculares que estavam sendo dialogados com os alunos naquele dado momento, dificultando a cientifização do conhecimento e a relação que se poderia ter com os conhecimentos prévios do aluno, já que os professores, dentro desta realidade, encontravam dificuldades de realizar essa diagnose para então preparar uma aula de campo que pudesse ter um caráter menos ilustrativo e mais investigador, formativo e crítico.

Este cenário gerava preocupações dos professores quanto ao cumprimento dos objetos de conhecimento elencados nos livros didáticos, já que era difícil, dentro da lógica imposta, utilizar a atividade extrassala como continuidade das temáticas abordadas dentro da escola, o que também incitava o receio de perder o emprego, já que muitos responsáveis de alunos exigem o cumprimento de todas as temáticas abordadas nos livros, como se estes fossem a única ferramenta capaz de efetivar o diálogo de conhecimentos entre professor e aluno.

É observado então que nem mesmo os responsáveis dos discentes reconhecem a importante conexão dos objetos de conhecimento vistos em sala de aula com a vivência do trabalho de campo oportunizado.

A escolha da data da aula de campo geralmente priorizava não prejudicar a quantidade de dias letivos dentro de sala de aula, tendo cuidado para não coincidir do trabalho cair em um dia da semana em que já houvesse um feriado ou alguma programação extrassala já sinalizada no planejamento. Portanto, guiando-se por essa organização, os professores incumbidos de acompanhar os alunos eram os que estavam no dia escolhido pela coordenação/direção, independentemente do componente curricular que lecionavam ou do objeto de conhecimento que estava sendo visto naquela série, situação bem provável quando se verificava a presença de séries diferentes em um mesmo trabalho de campo, vivenciando um espaço geográfico difícil de fazer uma conexão com o que estava sendo visto em sala de aula nas duas séries, ao mesmo tempo.

Nas esperadas aulas de campo, somente participavam os alunos pagantes, os demais eram dispensados no referido dia sem qualquer planejamento pedagógico substituto do dia perdido para esse educando, revelando que não havia uma preocupação com a produção de conhecimento e sim com a venda de um “passeio” que pudesse quebrar a monotonia da sala de aula com a perspectiva de que o aluno participante entenda que a escola apresenta um currículo com metodologias diversificadas e atraentes, e então permaneça na instituição. Há um grande esvaziamento do caráter social no fazer pedagógico do trabalho de campo a partir dessa perspectiva mercadológica inerente a educação bancária da lógica capitalista.

A partir de todo este imbróglio, as aulas de campo das quais estive presente perderam a essência de construção do conhecimento a partir da relação abstrato e concreto, uma vez que os professores envolvidos não conseguiam orientar e incitar a investigação em todo o processo de identificação, observação e análise do aluno, e ainda, não conseguiam reforçar os conteúdos já vistos em sala, mesmo que de maneira informativa. Desta forma, o aluno perdia a oportunidade de construir uma investigação mais autônoma, reduzindo-se a expectador, já que as observações e as conclusões a serem feitas estavam previamente prontas dentro dos pacotes/passeios pedagógicos.

Então era perceptível que os alunos não conseguiam construir habilidades que pudessem efetivar uma educação geográfica a partir da experiência vivida, onde a prática espacial se esvaziava, bem como o papel do professor mediador neste processo. A abstração de conteúdos, que deveria ser mitigada, acabava se intensificando neste cenário, perdendo significado para o

que é vivido e contribuindo para que o aluno não se enxergue como protagonista na produção do conhecimento e nem do seu lugar.

O indivíduo precisa se apropriar do lugar onde vive e se sentir parte do processo de constituição do espaço. Ele precisa desenvolver determinadas habilidades que lhe permitirão questionar de forma crítica a produção do espaço e deixar de perceber este espaço apenas como geométrico, um recorte qualquer, onde as relações sociais se tornam frágeis, um espaço simples e usual (Bachelli, 2019, p. 3247).

Era perceptível também, dentro desta realidade, um caráter multidisciplinar e não interdisciplinar das aulas de campo, visto que, como dito anteriormente, não ocorriam momentos de produção de um projeto integrador onde a organização da aula fosse feita de maneira coletiva atentando-se para os objetos de conhecimento que poderiam ser abordados no espaço vivido, bem como de uma avaliação que culminasse na presença das temáticas abordadas em campo, em todas as áreas de conhecimento.

Desta forma, os professores se deslocavam para as aulas de campo, como cuidadores de alunos, sem terem tido tempo de reunirem-se para projetar uma integração entre as áreas de conhecimento, e sem direcionamento coletivo efetivo que pudesse conectar os objetos de conhecimento abordados ali com o que se dialogava dentro dos componentes curriculares em sala de aula ao longo do período bimestral vigente ao Estudo do Meio.

Siqueira (2014) nos diz que:

As ações interdisciplinares, as tentativas de estudo do meio com um olhar interdisciplinar não podem se limitar em saídas com um colega de outra área/disciplina onde cada professor/área faz a “sua parte”. Isso não caracteriza um trabalho interdisciplinar. O professor compreende importância do o estudo do meio, mas ficam limitados às condições postas e que nem sempre se mostram favoráveis à aplicação deste método de estudo (Siqueira, 2014, p. 354).

Quanto ao pós-campo, diante de toda essa desconexão do planejamento curricular anual, faltava tempo para avaliar os alunos, para que então pudéssemos fazer a escuta de opiniões, a problematização do cenário vivido e a construção de um produto em que não limitasse os alunos a meros receptores de informações. Destarte, as avaliações referentes ao bimestre em que a aula de campo ocorreu não coadunavam com o que era proposto na excursão pedagógica realizada, fazendo com que os alunos não compreendessem o processo como parte integrante do que estavam estudando em sala de aula, e ainda, dificultando o autorreconhecimento como participantes ativos da construção da aprendizagem.

É necessário que após a aula de campo professores e alunos retornem à sala de aula e com as temáticas abordadas sistematizadas e dialogadas entre os componentes curriculares

participantes do processo. Para isso, é importante ocorrer um planejamento prévio entre os componentes, bem como uma ação coletiva no que diz respeito a avaliação do aluno, no sentido de que possa de fato ser uma proposta pedagógica que corrobore para a formação cidadã.

Na conjuntura atual, minhas experiências didático-pedagógicas já perpassam pela escola pública, e a realidade aqui exposta sobre o vivido nas aulas de campo em escolas de iniciativa privada fez com que, consciente das dificuldades de recursos financeiros, carga horária, engajamento e conhecimento prévio dos alunos, houvesse um despertar sobre a necessidade de utilizar o Estudo do Meio na Educação Básica estatal, pois aprendi:

[...] que é de grande valia buscar meios para construir novas aprendizagens e dinamização do ensino, permitindo a criticidade dos alunos, já que os desafios surgem a todo o momento, cabendo a comunidade escolar mitigá-los/superá-los (De Jesus; Santos 2019, p. 189).

Concluo, então, que apesar da Geografia está permeada por um caráter mais crítico, a educação neoliberal, com sua visão educacional mercadológica, dificulta a efetivação de métodos de aprendizagem que proporcionem uma educação geográfica para fins de formação cidadã, e ainda, desestrutura o que deveria ser considerado uma unidade em um contexto de formação cidadã: teoria e prática.

2.2 Estudar sobre e na cidade – conexões com os princípios da Geografia e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil

É evidente que uma das maiores preocupações da Educação Básica é a de que o aluno consiga aplicar o aprendizado na sua realidade. Nesse sentido, para que a aprendizagem se torne mais significativa, os métodos de ensino necessitam estabelecer um diálogo entre os objetos de conhecimento vistos dentro da sala de aula e as experiências vividas pelos alunos, motivando-os assim a construir conhecimento efetivo capaz de contribuir para o desenvolvimento deste educando.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo sabendo da visão mercadológica que grande parte do documento possui, ainda é considerada a norteadora do trabalho do professor em sala de aula, já que o documento organiza as aprendizagens essenciais a partir da construção de competências e habilidades que consigam promover um processo de ensino conectando o abstrato ao concreto e visando a formação humana.

A BNCC busca em suas Competências Gerais fazer com que os alunos utilizem os conhecimentos construídos não só em sala de aula, mas também em seu meio social e cultural,

para compreender sua realidade através da investigação, reflexão e análise crítica, resolvendo problemas que possam contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Partindo desses pressupostos, o documento colabora com a pertinência em afirmar que o Estudo do Meio, através da Geografia e sua interpretação de mundo, pode contribuir para a formação de alunos que consigam refletir sobre suas experiências e seus saberes, e a partir da compreensão e atuação sobre fenômenos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais do seu cotidiano, entendam o seu papel dentro do seu bairro, comunidade, cidade, país, mundo, bem como a sua atuação na resolução de problemas de uma forma mais ativa, já que são produtos, mas também produtores da sociedade.

No entendimento de que o ensino de Geografia contribui para desenvolver nos estudantes a autonomia do pensamento e da ação, e reconhecendo que a construção de conhecimentos encaminha-se a partir da apreensão dos fenômenos e espacialidades das e nas coisas e de aspectos e características diversas vivenciadas, individual e/ou coletivamente, o ensino de Geografia se reveste em relevância dadas as possibilidades de compreensão do mundo, desde o lugar de vivência cotidiana dos estudantes (Ferreira, 2020, p. 40).

O professor por sua vez, deve traçar estratégias que ratifiquem esse processo e é dentro desta conjuntura que o Estudo do Meio, em especial a aula de campo, atua, auxiliando tanto o docente, quanto o próprio discente a perceber as possibilidades que se tem de se apropriar e transformar o espaço em que se vive de forma autônoma, identificando, analisando e compreendendo objetos e ações do espaço de vivência dele para então intervir de maneira mais responsável, solidária e democrática.

Brasil (2018) afirma que a escola tem potencial para compreender os alunos como sujeitos com histórias e saberes construídos a partir das pessoas e do lugar que convivem, sendo então um espaço formador e orientador para a construção da cidadania consciente, crítica e participativa.

Dessa forma, o documento sugere que os professores valorizem e problematizem as experiências dos alunos também por meio de ambientes educativos, e coloca em uma posição de privilégio o trabalho de campo, para que a observação, análise, compreensão e argumentação se desenvolvam e auxiliem este educando na maior percepção sobre as relações dos seres humanos com o mundo em diferentes escalas de tempo e espaço, permitindo assim a construção de um pensamento mais crítico e coletivo e um maior posicionamento e intervenção diante de problemas, sejam eles espaciais, sociais, econômicos e ambientais.

A BNCC apresenta interesse na conexão entre teoria e prática, contextualizando a realidade do aluno, e é por este motivo que o Estudo do Meio pode ser considerado um método de ensino para atender tal necessidade. Nesta lógica, é uma possibilidade para ultrapassar a linha do descritivo para que os alunos consigam ver sentido no que está sendo ensinado, construindo as competências necessárias para consolidar a aprendizagem através da efetivação das habilidades que cada unidade temática deste documento exige para então compreender sua realidade e resolver problemáticas do dia a dia.

Santos (2023, p. 11) afirma que “partindo da análise de uma situação geográfica (fenômeno), os alunos seriam levados a desenvolver o raciocínio geográfico e seus princípios, alcançando as habilidades propostas pela BNCC no componente curricular Geografia”. Então, trazendo esta lógica para o Estudo do Meio na cidade, os alunos conseguem ter mais facilidade de construir o raciocínio geográfico³ e o uso de seus princípios no espaço urbano, justamente por vivenciá-lo, e sendo a cidade o seu lugar de experiências cotidianas, o educando desenvolve com menos dificuldades o pensamento espacial, elucidado pela BNCC como um dos principais objetivos da Geografia dentro das Ciências Humanas.

A seguir, são apresentadas possibilidades de como podemos mobilizar o raciocínio geográfico e seus princípios, bem como, sugestões de uso das Unidades Temáticas, objetivos, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC dentro dos estudos sobre e na cidade (quadros 1 e 2).

³ Segundo Pereira e Castellar (2024, p. 15), o raciocínio geográfico é mobilizado a partir de uma situação geográfica que problematiza a realidade e procura responder o porquê as coisas estão onde estão e são como são. Castellar e De Paula (2020, p. 296) afirmam que o raciocínio geográfico é uma forma de pensamento da Geografia que se constitui de cinco campos do conhecimento: representação espacial; conceitos de relações espaciais, processos cognitivos, categorias e princípios geográficos e situação geográfica.

Quadro 1– O raciocínio geográfico e a mobilização de seus princípios dentro da situação geográfica cidade.

Princípios do Raciocínio Geográfico	Descrição	Estudos sobre e na cidade
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).	Identificação da coordenada geográfica da área, lembrando os conhecimentos dialogados no sexto ano. Identificação da localização da cidade a partir da relação com outros espaços – região metropolitana, estado, região, país, continente
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.	Identificar a influência do modo de produção econômica, dos setores produtivos, do Estado e capital privado na estruturação e crescimento da cidade e do espaço urbano.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.	Zona rural e urbana, metropolização, conurbação, crescimento urbano, regiões metropolitanas, centro-periferia,
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.	Êxodo Rural, demografia e urbanização, rede urbana, comunicação e transporte
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.	Análise da segregação socioespacial, macrocefalia urbana, centralidades urbanas, periferização, formas habitacionais, processo de urbanização em áreas mais e menos desenvolvidas, planejamento urbano.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.	Relação entre capitalismo, industrialização e urbanização, rede urbana, centro e periferia urbana, setores produtivos e sua relação com investimentos sociais, local, regional e global na lógica do espaço urbano-industrial, região metropolitanas.
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.	Urbanização e seus desdobramentos socioeconômicos e ambientais nos países mais e menos desenvolvidos, centro e periferia, metropolização e desmetropolização, formas habitacionais.

Fonte: Brasil (2018)/Organizado e adaptado pela autora (2025)

Quadro 2 – Conexão entre as Unidades Temáticas do componente curricular Geografia, seus objetivos, objetos de conhecimento, habilidades e o que pode ser estudado sobre e na cidade conforme a BNCC.

(continua)

Unidades Temáticas	Objetivos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Séries	O que pode ser abordado
O Sujeito e seu lugar no mundo.	Analisar a relação do sujeito com os aspectos políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo, em determinado tempo e espaço, atentando-se para o seu lugar no mundo, mas também à sua individualidade e seu papel de cidadão ativo, democrático e solidário, produto e produtor da sociedade.	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	6º ano	Conceitos: espaço geográfico, paisagem, lugar e território. Formação das cidades. Dinâmica do setor secundário terciário da economia na cidade. Centro e periferia (concentração, expansão e dispersão urbana). Metropolização e Desmetropolização Macrocefalia urbana. Segregação socioespacial
		Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	8º ano	Êxodo rural. Espaço urbano-industrial e a migração local e no mundo. Desmetropolização e o crescimento das cidades médias. Tecnopolos. Periferização
Conexões e escalas	Compreender as relações existentes entre o local e global, considerando a escala de tempo, e atentando para as interações entre os espaços, bem como a relação da sociedade com o meio físico natural.	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	6º ano	Planejamento urbano Impactos socioambientais sobre as águas, solo, clima e vegetação no espaço urbano.

	Analisar o que ocorre entre os elementos da superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Explicar as paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	7º ano	Formação das cidades Planejamento urbano. Conceito de território
		Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	8º ano	Periferização Segregação socioespacial Problemas sociais Favelização Macrocefalia urbana
		Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	9º ano	Espaço urbano-industrial – atividades econômicas, expansão das cidades, aspectos socioeconômicos e impactos ambientais sobre o urbano.
Mundo do Trabalho	Analisar o processo de produção do espaço agrário e urbano-industrial, em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais, destacando-se as alterações que as novas tecnologias no setor produtivo desencadeiam nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	6º ano	Industrialização e crescimento das cidades. Setor secundário e terciário da economia. Conceito de urbanização Causas da urbanização Industrialização, metropolização e formação das regiões metropolitanas. Redes de comunicação e transporte na cidade. Desemprego

		Produção, consumo e circulação de mercadorias	(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	7º ano	Planejamento urbano Setores produtivos na cidade. Rede de transporte na cidade. O consumo da cidade e a segregação socioespacial. Atividades econômicas, crescimento urbano e impactos ambientais
		Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.		Transporte e comunicação na rede urbana. Transporte e comunicação nas regiões metropolitanas, metrópoles, cidades médias e cidades globais.
					Industrialização e urbanização. Metropolização. Desmetropolização. Desemprego e problemas sociais. Macrocefalia urbana e segregação socioespacial.
		Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção.	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	8º ano	Hipertrofia do setor terciário da economia. Industrialização e desemprego estrutural. Uberização.
		Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina.	(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.		Transporte Comunicação Energia Saneamento Básico Pobreza Desemprego

			(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.		Habitação Favelização Problemas ambientais
		Transformação do espaço na sociedade urbano-industrial	(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	9º ano	Desemprego conjuntural e estrutural. Uberização Pobreza Problemas sociais.
		Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.		Relação campo e cidade Desemprego estrutural
Formas de Representação e pensamento espacial	Analisar e/ou elaborar e comparar mapas, gráficos, imagens de satélite, fotografias, desenhos facilitando a leitura e compreensão do espaço a partir do raciocínio geográfico.	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	7º ano	Análise e/ou elaboração de gráficos e mapas sobre população urbana, crescimento urbano, indústria, comércio, regiões metropolitanas, metrópoles, cidades globais, megacidades, redes urbanas, problemas sociais, pobreza, desemprego, favelização, megalópoles, formas habitacionais.
		Cartografia: anamorfose, croquis e mapas	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos	8º ano	

		temáticos da América e África	culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.		
Natureza, ambiente e qualidade de vida.	Identificar, analisar e relacionar os componentes físicos-naturais do mundo com as atividades antrópicas em um contexto urbano e rural, em diferentes escalas e dimensões socioeconômicas e políticas.	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	6º ano	Problemas ambientais presentes nas cidades – causas, consequências e mitigações.
		Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).		
		Identidades e interculturalidade s regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	8º ano	

Fonte: Brasil, 2018. (Organizado e adaptado pela autora (2025))

Utilizando as habilidades expostas no quadro anterior dentro da cidade, este aluno pode ter mais facilidade de observar as relações humanas que ali ocorrem, aplicando e mobilizando os conhecimentos e conceitos da Geografia nas situações da vida cotidiana, a partir da alteridade e do bem comum, e assim tornando-se agente concreto na mudança da sua realidade. Callai e Moraes (2017) afirmam

[...] que é possível um estudante ter o papel de protagonista na sua cidade se ele a conhece, mas não apenas de a olhar, mas sim, desenvolvendo um olhar apurado e fazendo uma observação de modo crítico ao que ali acontece. Ao ter essa atitude pode desenvolver um sentimento de identidade com o lugar e se reconhecendo pertencente a ele contribuir de modo solidário com o espírito coletivo (Callai; Moraes, 2017, p. 84).

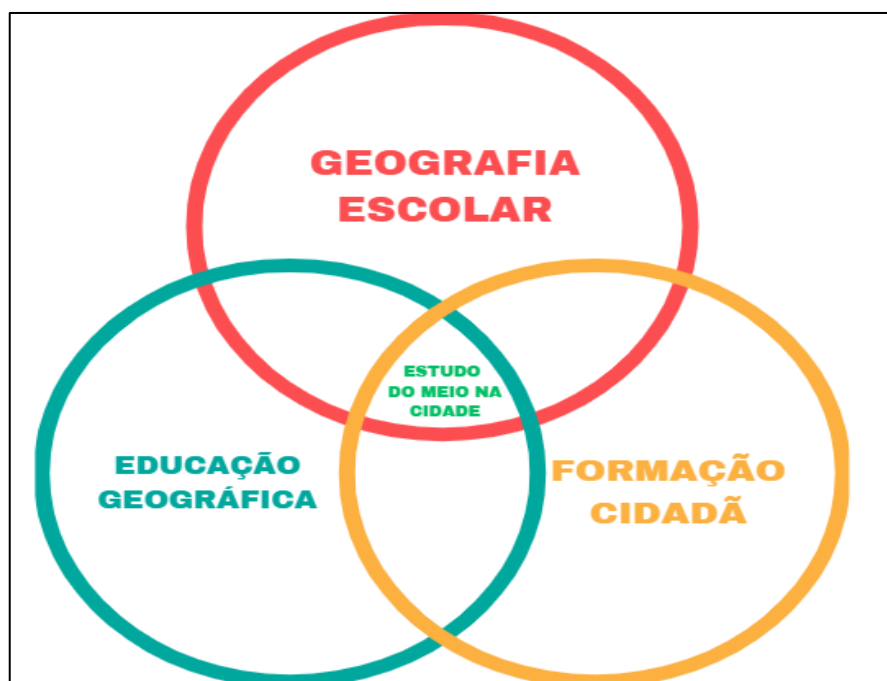
Auxiliar o aluno a se localizar, compreender a ordem da produção urbana influenciada pela lógica capitalista, que o crescimento urbano, as formas e funções da cidade são permeadas por diferenças, principalmente socioeconômicas e que fazem com que os espaços sejam desiguais quando comparados e compreendidos a partir do poder que os agentes sociais possuem para transformar o espaço, que seu cotidiano está conectado ao rural, e também ao global, e quais desdobramentos são resultado disso, é fazer com que o discente construa o raciocínio geográfico pelo uso de seus princípios,

A consolidação desse processo permite o ensino da cidade para a formação cidadã e a compreensão do aluno sobre sua vida cotidiana e de suas práticas espaciais dando significado ao processo ensino aprendizagem apropriando-se da cidade para exercer sua cidadania. Cavalcanti (2017, p. 24) nos diz que “o ensino de cidade salienta as percepções e as vivências cotidianas, e contribui com elementos teóricos para refletir sobre elas, compreendendo esse espaço, para além de sua forma física, como materialização de modos de vida”.

A partir do momento em que o Estudo do Meio dentro da cidade mobiliza conceitos geográficos buscando, a partir dos princípios da Geografia e do pensamento geográfico, compreensões que envolvem a relação sociedade e natureza, as conexões entre os objetos de conhecimento, o uso da cartografia, a investigação dos aspectos socioeconômicos, políticos e ambientais, o desenvolvimento da criticidade capaz de resolver as demandas da vivência urbana a partir de atitudes coletivas, democráticas e sustentáveis, este método de ensino naturalmente atenderá à estrutura das aprendizagens essenciais que a BNCC nos coloca, já que tudo aqui exposto está explicitado nas competências específicas da Geografia no Ensino Fundamental deste documento.

A maior parte dos habitantes do Brasil vivem nas cidades, e estas por serem espaços de diferenças, contradições, disputa e conflitos, muitas vezes com múltiplas culturas, condições econômicas e sociais, podem ser compreendidas a partir do que Cavalcanti (2017) chama de papel social da geografia escolar, onde as experiências vividas e singulares do aluno podem solidificar a relação entre cidade e cidadania e contribuir para atitudes que produzam um espaço menos segregado, mais plural e coletivo. A figura 2 demonstra a interseção entre Geografia escolar, Educação Geográfica e formação cidadã que o Estudo do Meio possibilita.

Figura 2 - O Estudo do Meio na cidade e suas possibilidades



Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

A cidade permite a contribuição para romper a desconexão do que é visto em sala de aula com o que é vivido pelo aluno, consolidando os conhecimentos teóricos que permitam ao educando a mudança de pensamento e ação no que tange transformar a sua realidade e “[...] de conhecer e compreender o cotidiano que está sendo vivido e como tal se reconhecer como cidadão do mundo.” (Callai; Moraes, 2017 p. 84)

No espaço urbano, as experiências vividas pelo aluno podem evidenciar a interdependência com o global, e as desigualdades sociais presentes nesse espaço podem ser melhor compreendidas a partir do raciocínio geográfico, já que ele permite ao aluno mobilizar os conceitos geográficos para construir a habilidade de interpretar a realidade a partir do que se estudou, sistematizando o conhecimento teórico a partir do que vive na cidade.

Nesse sentido, Bueno e Oliveira (2017) reiteram que a construção do pensamento geográfico auxilia os educandos a construir habilidades que permitem a eles uma leitura mais cuidadosa da cidade, compreendendo-a para além do que é materializado no espaço geográfico.

É importante também destacar que a cidade deve ser analisada e compreendida em sua objetividade e subjetividade, onde o espaço construído pelos seus agentes sociais é produzido e reproduzido.

A produção desse espaço, no capitalismo, depende da atuação de seus agentes - os donos de capital, o Estado, as incorporadoras imobiliárias, os segmentos sociais; administrando diversos interesses em conflito e de acordo com a correlação de forças, promovendo a expansão horizontal da malha, a especialização dos lugares, a valorização e a segregação de suas partes. Esse processo é próprio das cidades modernas sob a hegemonia do capital e das relações capitalistas de produção. Nessa produção, os processos de criação de valores urbanos, de segregação, de periferização e de produção de centralidades estão estreitamente interligados e decorrem da estratégia de ocupação e apropriação dos lugares pelas diferentes classes sociais. (Cavalcanti, 2011, p. 2)

Ao estudar a cidade, devemos observar e analisar não só os equipamentos urbanos inerentes a ela, mas também as vivências dos grupos humanos que ali estão, as ações que produzem o espaço, o que se produz e o que se consome ali, compreendendo o local conectado ao global em uma relação de interdependência que gera segregação e desigualdade, que ao mesmo tempo que conecta, fragmenta.

Os agentes sociais transformadores do espaço são capazes de dar forma, conteúdo e função a cidade, que por sua vez, apresenta diferentes modos de vida explícitos nas características econômicas, sociais, políticas e ambientais do espaço. Cavalcanti (2008) afirma que é em função do modo de vida social que a cidade se estrutura e seu arranjo interno é construído conforme se organizam a vida social e o processo produtivo.

A cidade é um espaço onde as contradições são perceptíveis ao entendimento do aluno, já que é possível identificar e compreender as relações desiguais de poder, o uso e ocupação desigual dos espaços, as mudanças técnicas e tecnológicas e o nível de interferência dos seres humanos e suas atividades, sobretudo econômicas, sobre os recursos naturais.

É necessário observar e analisar a cidade como um espaço de pertencimento e de direitos, onde o cotidiano das pessoas apresenta variados sentidos e significados quanto ao que se produz, e que se transforma a partir da apropriação do mesmo. Cavalcanti (2008), afirma que o cidadão tem o direito de morar, de produzir, de criar e de circular na cidade, sendo a partir disto seu dever promover o direito coletivo à cidade.

É possível estudar e entrelaçar objetos de conhecimento ao utilizar a cidade como fonte de conhecimento, tais como as questões urbanas, ambientais, políticas e econômicas, revelando cada vez mais as desigualdades ali vividas, que ao serem compreendidas, em suas causas e consequências, fica mais viável contribuir para as mitigações e soluções que cheguem a resultados que levem em consideração o bem comum.

Não podemos esquecer de destacar que há uma comunicação entre os componentes curriculares, bem como das áreas científicas quando se estuda sobre a cidade dentro dela mesma, nos fazendo entender a importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento. Esse caráter interdisciplinar é inerente ao Estudo do Meio, sobretudo no cotidiano do espaço urbano, já que pode propor a interação entre os componentes curriculares a partir da análise de um fenômeno, mitigando a fragmentação do conhecimento.

O espaço urbano, colocado como um lugar de disputas e conflitos, permite a compreensão mais atenta às forças produtivas do mundo, possibilitando a partir desta análise a busca pela cidadania democrática através da luta pelo direito de vivê-lo dignamente, de construir o que Callai e Kohn (2024, p. 7) chamam de “cidade acolhedora com marcas de justiça espacial e justiça social”, já que as contradições existentes na cidade, envolvendo questões sanitárias, de saúde, educacionais, de segurança, de serviços essenciais a sobrevivência que não são ofertados efetivamente à todas as classes sociais, nos faz perceber a importância de participar incisivamente na produção dos espaços que ali existem, bem como lutando pelo direito de usufruir dos mesmos de forma digna.

A análise aqui apresentada sobre a importância de se estudar a cidade a partir desta conexão entre o concreto e o abstrato, tendo como suporte o Estudo do Meio, e sendo de alguma forma instrumentalizada pela BNCC, sustentam o argumento de que é possível que os alunos se sintam mais entusiasmados em aprender diante dos diálogos fora de sala de aula, facilitando a construção de uma análise mais reflexiva e crítica, e enxergando no professor uma parceira importante na produção do conhecimento.

Brasil (2018, p. 359) explicita categoricamente que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive”, então como professores deste componente curricular, precisamos capacitar os indivíduos a construir a cidade com políticas que visem efetivamente o bem comum e, nesse sentido, o que se aprende na Educação Básica pode ser o alicerce da efetivação deste processo educativo.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA

Esta pesquisa tem como principal cerne contribuir para a efetivação do processo ensino-aprendizagem envolvendo os estudos sobre e na cidade com alunos da Educação Básica. Para tanto, acreditando na construção do conhecimento como um processo formativo, escolheu-se o Estudo do Meio como método de ensino capaz de, dentro de uma prática educacional, compreender as experiências vividas pelos alunos como fundamentais para alcançar uma educação geográfica.

Buscando construir conhecimento geográfico a partir das vivências dos alunos no espaço urbano ao qual estão inseridos, a pesquisa apresenta um caráter investigativo, uma vez que, para se atentar a interpretação, análise e compreensão da cidade a partir da visão destes educandos, foi necessário planejar, aplicar e avaliar um instrumento pedagógico de cunho interdisciplinar e que ultrapassasse os muros da escola para então contribuir com a formação cidadã dos alunos.

Para tanto, elaborou-se um Roteiro de Estudo do Meio a partir das vivências urbanas dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, produto técnico este que busca ser uma prática pedagógica que auxilie o aprendizado dos discentes, mas também subsidiar professores de Geografia da Educação Básica no ensino sobre e na cidade.

Inicialmente, realizou-se a fundamentação teórica envolvendo três eixos de conhecimento expostos no quadro posterior:

Quadro 3 – Eixos de conhecimento, fundamentação teórica e referencial teórico da pesquisa.

EIXO DE CONHECIMENTO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	REFERENCIAL TEÓRICO
A importância do Estudo do Meio na Geografia escolar e na Educação Geográfica.	Fundamentam as potencialidades do Estudo do Meio como método de ensino efetivo na conexão entre conhecimento teórico e prático na Educação Básica. Discorreu-se também sobre as experiências profissionais envolvendo trabalho de campo e ambiente escolar	Bachelli (2019), Bertoldo (2019), Braun (2005), Jesus e Santos (2019), Justen (2010), Lopes e Pontuschka (2009), Rodrigues e Otaviano (2001), Pinheiro et.al (2014), Pontuschka (2004), Pontuschka et.al (2017), Suertegaray (1996), Tomita (1999).
Estudar sobre e na cidade.	Fundamentam teoricamente a relação entre ensino, espaço urbano e cidadania	Araújo e Santana (2004), Azambuja (2012), Bueno e Oliveira (2017), Callai (2017), Callai e Moraes (2017), Callai e Kohn (2024), Castellar (2008, 2011), Cavalcanti (1999, 2011, 2014, 2017),

		Lefebvre (2008).
Estudos sobre cidade e suas conexões ao raciocínio geográfico e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Fundamentam as habilidades e competências utilizados nos estudos de cidade e espaço urbano, bem como a mobilização dos princípios geográficos para a construção do raciocínio geográfico nas situações da vida cotidiana Foram construídos dois quadros: um primeiro referente ao raciocínio geográfico e a mobilização de seus princípios dentro da situação geográfica cidade; e um segundo quadro referente a conexão dos estudos de cidade e as unidades temáticas objetivos, objetos de conhecimento, habilidades da BNCC.	Brasil (2018), Castellar e Paula(2020), Ferreira (2020), Luz Neto (2023), Pereira e Castellar (2024), Santos (2023).

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2026)

Essa fundamentação foi muito importante para sustentar a necessidade que a relação entre teoria e prática tem, sobretudo dentro da cidade como espaço de formação cidadã, uma vez que as experiências concretas do vivido são fundamentais para compreender e aplicar na realidade o conhecimento mais científico.

A partir disto, aplicou-se o Estudo do Meio, com 24 alunos (com faixa etária entre 12 e 13 anos) do 7º ano do Ensino Fundamental do EMEF Parque Bolonha, localizada no bairro Águas Lindas, em Belém do Pará, área caracterizada por forte segregação socioespacial e por problemas urbanos relacionados à infraestrutura, saneamento, mobilidade e desigualdade social.

A justificativa da escolha está relacionada ao currículo da série, uma vez que, de acordo com Brasil (2018), os objetos de conhecimento relacionados à urbanização e espaço urbano brasileiro se inserem no 7º ano.

Este momento foi organizado em 3 etapas: pré-campo, campo e pós-campo.

Quadro 4 – Etapas do Estudo do Meio

ESTUDO DO MEIO	
PRÉ-CAMPO	- Autorização da escola - planejamento pedagógico junto à coordenação e direção escolar. - Reconhecimento dos espaços a serem visitados. - Definição dos objetivos da aula de campo. - Produção das aulas teóricas. - Organização interdisciplinar - componentes curriculares envolvidos: História, Ciências, Artes e Educação Física. - Elaboração dos materiais de apoio: mapa conceitual, exercícios, caderno de campo, entrevistas, quadro de perguntas para alunos. - 2 aulas para a aplicação da avaliação diagnóstica – sondagem dos conhecimentos prévios – exercício com 8 questões objetivas.

	- Produção de gráfico contendo número de acertos na avaliação diagnóstica - observação das lacunas conceituais para posterior intervenção estruturada. - 4 Aulas expositivas dialogadas sobre conceitos geográficos relacionados à cidade e ao espaço urbano – estabelecimento de bases conceituais - Comunicado aos alunos – explicações sobre a proposta de trabalho. - Autorização dos responsáveis – anonimato dos participantes e uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
CAMPO	Foram realizadas duas aulas de campo em realidades urbanas distintas do município de Belém: 1. Conjunto Habitacional Verdejantes — localizado na periferia do bairro Águas Lindas. 2. Parque Porto Futuro — situado no bairro do Reduto, em área central e valorizada economicamente da cidade. - Instrumentos utilizados: registros em caderno de campo (cronograma, informações de localização, mapa conceitual, registros escritos), uso de GPS para localização (aplicativo “Minhas coordenadas”), entrevistas com familiares - Produção de conhecimento a partir das indagações observações feitas pelos alunos – aula formativa. - A escolha desses espaços fundamentou-se na intenção de evidenciar contradições socioespaciais, bem como buscar as causas e consequências desta conjuntura, permitindo aos alunos observar, comparar e analisar: • Infraestrutura urbana • Formas habitacionais • Equipamentos públicos • Uso e ocupação do solo • Impactos ambientais • Presença/ausência de políticas públicas • Segregação socioespacial • Problemas urbanos • Crescimento urbano e seus desdobramentos • Metropolização e seus desdobramentos - Interdisciplinaridade – objetos de conhecimento abordados: Primeiro campo Componente Curricular Artes: Paisagem sonora Componente Curricular Ciências: Impactos ambientais no espaço urbano/racismo ambiental. Segundo campo Componente Curricular História: Contextualização histórica da formação de Belém. Componente Curricular Educação Física: exploração corporal do espaço urbano.
PÓS-CAMPO	Foi realizado um Fórum em formato de roda de conversa intitulado: “Nossa cidade em julgamento”. - Sistematização do conhecimento- reforço conceitual a partir das experiências práticas e socialização dos registros (material empírico da pesquisa) - comparações entre as realidades urbanas vivenciadas. - Perguntas previamente concebidas pelo mediador e direcionadas aos alunos retomando os conceitos, porém associadas a recortes dos campos, para que de maneira coletiva construíssem hipóteses explicativas que envolvessem as causas, consequências e possíveis soluções para todas as observações e análises que fizeram ao longo do trabalho. - Reflexões sobre o direito à cidade e a cidadania - construção de frases dentro do mapa conceitual que remetiam a cidade possível para todos. - Exercício final online - Aplicação de formulário via Google Forms.

	- Produção de gráfico com o número de acertos do exercício final - Comparação entre diagnóstico inicial e percepção pós-campo. - Construção de um quadro com o que foi contemplado na roda de conversa, abordando os conceitos consolidados – quando os estudantes explicavam os fenômenos observados com autonomia; e os conceitos em consolidação – quando reconheciam os fenômenos, mas com fragilidade terminológica ou com dificuldade de estabelecer uma explicação mais estruturada.
--	---

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2026)

Sistematizando as observações, análises e interpretações dos alunos, e mediando-as teoricamente, foram mobilizados os principais conceitos urbanos associados aos princípios da Geografia para que então se construísse uma leitura mais crítica das paisagens vivenciadas.

A experiência empírica dos alunos, associada ao conhecimento científico, favoreceu a formação do raciocínio geográfico, a compreensão crítica das desigualdades socioespaciais, contribuindo para a formação cidadã destes educandos.

A intervenção na realidade escolar destes alunos a partir do Estudo do Meio, coloca a cidade em que eles moram como espaço de ensino, de investigação, de pesquisa e de produção de conhecimento para a vida. Foi possível construir conhecimento geográfico crítico na relação dos alunos com a sua cidade, compreendendo suas dificuldades, avanços e percepções sobre o espaço urbano vivido

Portanto, o referencial teórico articulado à construção deste Estudo do Meio ao longo desta pesquisa, possibilitou a estruturação de um roteiro de Estudo do Meio (Figura 3) voltado para a Educação Básica, mais em específico para os anos finais do Ensino Fundamental, dividido em quatro partes: pré-campo e seu planejamento, dois momentos de aulas de campo e pós campo e sua produção final.

Figura 3 – Roteiro de Estudo do Meio.

ESTUDO DO MEIO

ROTEIRO

ESCOLA : _____
 PROFESSORA: _____
 TURMA : _____

PRÉ- CAMPO

Planejamento Pedagógico

Objetos de conhecimento	☐
Componentes curriculares e temáticas envolvidos	☐
Diagnose	☐
Aulas teóricas	☐
Datas do campo	☐
Autorização e cronograma – coordenação e direção	☐
Reconhecimento de Área e autorização de visita	☐
Seleção de recursos	☐
Preparação dos alunos	☐
Transporte	☐
Autorização dos responsáveis	☐

CAMPO 1

Plano de ação

Localização	☐
Observações e análises – alunos	☐
Conceitos abordados	☐
Temas interdisciplinares	☐
Entrevistas	☐
Anotações no caderno de campo	☐
Lanche	☐

CAMPO 2

Plano de ação

Localização	☐
Observações e análises – alunos	☐
Conceitos abordados	☐
Temas interdisciplinares	☐
Entrevistas	☐
Anotações no caderno de campo	☐
Lanche	☐

PÓS- CAMPO

Avaliação

Caderno de campo	☐
Material Geográfico	☐
Material interdisciplinar	☐
Mapas	☐
Fotografias	☐
Música	☐
Socialização	☐
Fórum de discussão	☐
Diagnose	☐

ANOTAÇÕES:

PROFESSOR(A) RESPONSÁVEL:

Fonte: imagem da autora (2025)

O referido roteiro, construído com o auxílio da plataforma online de design gráfico Canva, não é um modelo pronto e acabado, podendo inclusive ser editado, e sim uma orientação de como instrumentalizar um método de ensino sensível às experiências concretas do aluno,

estabelecendo, a partir do seu protagonismo, uma lógica explicativa sobre o seu cotidiano e gerando resultados que afirmam a intencionalidade crítica e formativa do trabalho, para então contribuir para uma Educação Geográfica voltada à formação cidadã.

4. ROTEIRIZANDO O ESTUDO DO MEIO A PARTIR DO OBJETO CIDADE

Pensando em ressignificar as aulas sobre a cidade e as questões urbanas, o trabalho visa demonstrar a necessidade de produzir um roteiro de Estudo do Meio para professores a partir da experiência com 24 alunos do 7º ano, com idade entre 12 e 13 anos, da escola EM Parque Bolonha, situada no bairro das Águas Lindas, em Belém do Pará, área essa pertencente a periferia empobrecida desta cidade, onde a segregação socioespacial e os problemas inerentes a ela são evidentes.

Oliveira e Souza (2009, p. 199) nos dizem que “a ida ao campo sem o processo de contato/sensibilização por uma pesquisa anterior pode provocar, nos alunos, uma estranheza com o real sensível”. Então levando essa análise em consideração, para que não corresse o risco dos alunos não conseguirem identificar o que foi estudado em sua realidade, sobretudo pelo fato dos livros didáticos trabalharem com imagens de cidades de outras regiões, pensou-se em um Estudo do Meio que enfatizasse as características locais e para isso foi feita uma pesquisa cuidadosa sobre os espaços a serem visitados, bem como os objetos de conhecimento vistos pelos outros componentes curriculares para que a conexão entre a teoria e a prática, entre o global, nacional e local pudesse ser efetiva.

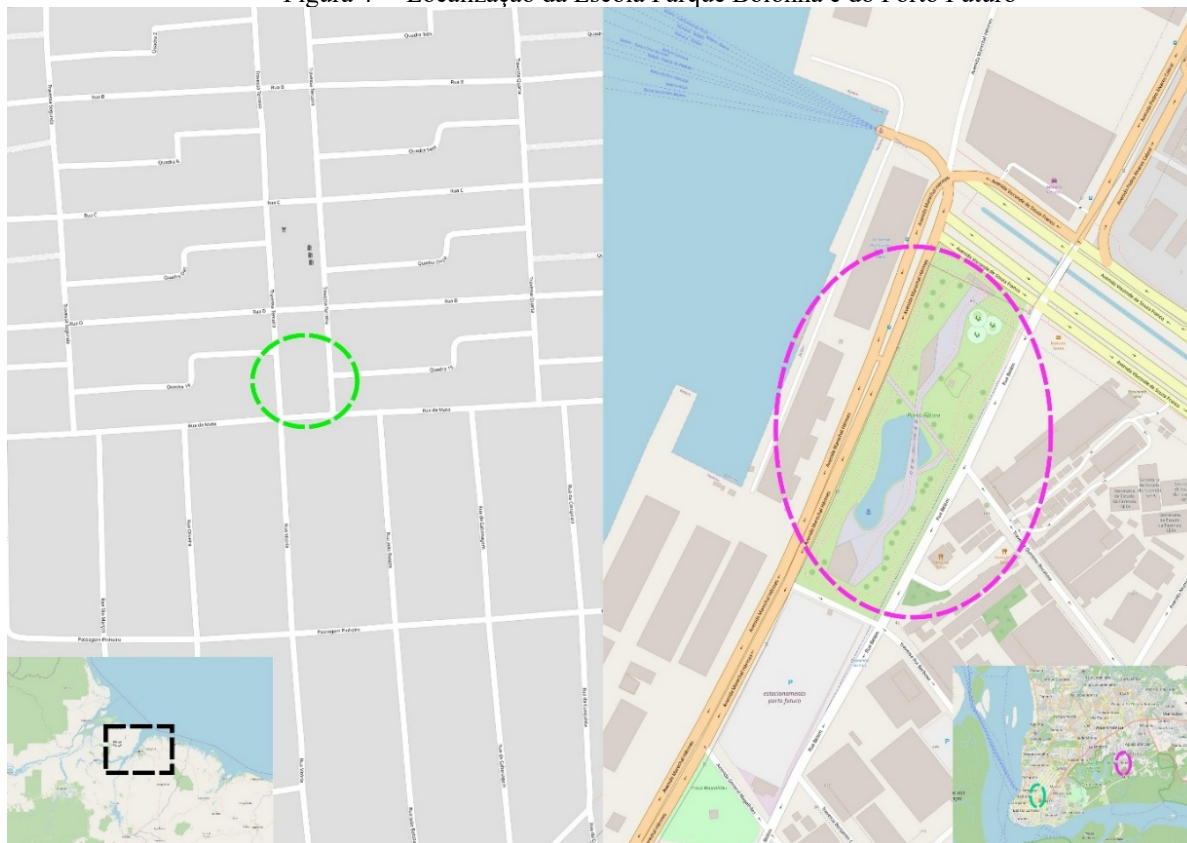
Detendo-se apenas nas metrópoles o livro didático não contribui para que o professor traga a realidade da sua cidade para a sala de aula, analisando por exemplo, o papel do lugar em que moram dentro do mundo globalizado, mostrando aos alunos a diferenciação da infraestrutura entre cidades e bairros ou como o espaço natural se transforma em um espaço artificializado (Araújo; Santana, 2004, p. 40).

Trabalhando nesta lógica e seguindo o princípio geográfico de conexão do local com o global, assim como observando e identificando as principais características do espaço urbano através do cotidiano do aluno, o roteiro busca utilizar o lugar do educando para que ele possa através de seus registros, analisar e compreender a sua vivência, bem como se entender como agente transformador deste espaço, além de interpretar criticamente a sua cidade e entender sua posição de pertencente e atuante nesta realidade.

Para tanto, em um primeiro momento, no que chamaremos de pré-campo, foram organizadas 2 aulas de diagnose para ter acesso aos conhecimentos prévios dos alunos, 4 aulas expositivas dialogadas com os alunos sobre os conceitos pertinentes a cidade e espaço urbano, as principais características e os problemas que os permeiam, para que posteriormente, em um segundo momento, as aulas de campo acontecessem em duas realidades: no conjunto habitacional Verdejantes, localizado na área periférica do bairro das Águas Lindas, em Belém,

e nas áreas mais valorizadas economicamente desta cidade, mais especificamente no Parque Porto Futuro, localizado no bairro do Reduto, dentro do mesmo município, ambos lugares representados na figura 4.

Figura 4 – Localização da Escola Parque Bolonha e do Porto Futuro



Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025)

Nas posteriores aulas de campo, a partir de uma perspectiva investigativa, esta diagnose facilitou a aplicação do conhecimento teórico de cidade, urbanização, macrocefalia urbana, segregação socioespacial, crescimento horizontal e vertical da cidade, conurbação, crescimento da periferia urbana, formas habitacionais, metropolização, região metropolitana, macrocefalia urbana e segregação socioespacial, bem como a compreensão dos problemas sociais e ambientais pertencentes a este espaço, estabelecendo um vínculo destes conhecimentos com o seu dia a dia, com o lugar que moram, com as paisagens que vivenciam.

A partir disto, em um terceiro momento, propôs-se a apresentação dos registros, observações e análises produzidas em um caderno de campo em sala de aula, socializando o processo entre eles, onde os alunos, a partir do protagonismo na produção do conhecimento, expuseram as suas percepções sobre a cidade que moram e qual seu papel enquanto cidadão e seu direito de vivê-la plenamente.

4.1 Pré-campo

4.1.1 Planejamento pedagógico – organização da aula de campo com a coordenação/direção

A proposta do Estudo do Meio foi levada à coordenação e direção com os objetivos propostos de se estudar sobre e na cidade para fins de formação cidadã e ao mesmo tempo para a produção da referida dissertação. Foi apresentado, dentro do planejamento anual, um cronograma com as datas e organização das aulas de campo e foi solicitado ônibus escolar para a saída em um dos campos ao centro do município de Belém, por ser mais distante.

Foi solicitado pela escola, para fins de ofício, dia, horário, finalidade, pessoas envolvidas, autorização dos responsáveis dos alunos e dos espaços visitados.

4.1.2 Organização das aulas de campo com os professores de outros componentes curriculares – interdisciplinaridade

O roteiro foi organizado a partir de uma perspectiva em que a troca de experiências entre os componentes curriculares pudessem ressignificar o processo ensino-aprendizagem, considerando os conhecimentos explorados e as possibilidades do encontro entre eles proporcionarem uma visão mais plena sobre o espaço em estudo; então, dentro do que o planejamento de cada professor permitiu, quatro componentes curriculares participaram da construção dessa conexão: História, Ciências, Artes e Educação Física.

No componente curricular História, segundo a professora, não seria possível a interdisciplinaridade ainda no primeiro campo, pois os alunos possuíam muitas lacunas referentes a série anterior, uma vez que o professor que ministrava o componente conseguiu ver poucos objetos de conhecimento nas aulas online diante das obras de construção ocorridas na escola em 2024. Então, a professora precisou rever alguns conceitos e temáticas referentes ao 6º ano para então introduzir o que competia ao 7º ano, que no caso seriam os estudos da Idade Moderna e formação das cidades, em especial a formação das cidades no Brasil Colônia, atrasando o planejamento e por este motivo inviabilizando a participação na primeira aula de campo.

A referida professora planejou sua participação na segunda aula de campo, visando contribuir com conhecimentos relacionados à cidade de Belém durante o período colonial e o

período do ciclo da borracha, dialogando com os alunos sobre as transformações na cidade durante estes momentos históricos.

No componente curricular Ciências, a professora participou do pré-campo a partir de seu projeto sobre o Lixão do Aurá e os impactos ambientais na comunidade periférica de Belém, onde suas aulas construíram uma base sobre os impactos ambientais presentes no bairro das Águas Lindas, bem como as questões relacionadas ao racismo ambiental, poluição atmosférica e mudanças climáticas nesta periferia urbana.

No componente curricular Artes, o professor trabalhou em sala a paisagem urbana a partir da perspectiva e percepção dos alunos; foi utilizado o conceito de paisagem sonora, trabalhando os sons da natureza e os sons urbanos envolvendo o centro e a periferia. O referido professor transpareceu estar disposto a participar desta integração de conhecimentos, e mesmo comentando que o trabalho teria uma melhor sintonia com os seus objetos de conhecimento, no oitavo e nono ano, ainda sim, conseguiu elencar as possibilidades que teria em mãos para trabalhar juntamente com a Geografia. Solicitou as habilidades da Geografia a serem trabalhadas no Estudo do Meio, bem como as literaturas que poderia ajudá-lo nessa conexão das Artes através da música e pintura com os estudos sobre a cidade na Educação Básica.

Na segunda aula de campo, o professor de Educação Física abordou práticas corporais a partir dos equipamentos de lazer presentes na cidade, com uso do espaço ao ar livre, pista de corrida, academia ao ar livre, brinquedos presentes no Parque e patinetes, sinalizando a importância das atividades físicas para saúde mental e física, bem como a necessidade de políticas públicas que viabilizem a construção de espaços públicos gratuitos que contribuam para a qualidade de vida da população urbana.

4.1.3 Preparação dos materiais de apoio

Para aula de diagnose foi preparada uma avaliação com oito questões (figura 5) referentes ao conhecimento prévio do aluno sobre cidade, urbanização, crescimento urbano e seus problemas.

Figura 5 – Diagnóstico sobre o objeto de conhecimento cidade/espço urbano

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA
TURMA: 7º ANO
ALUNO (A):

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – CIDADE E ESPAÇO URBANO

Leia o texto para resolver as questões 1, 2 e 3

Êxodo Rural

Fomos abandonando os campos
Seguindo pras capitais
Pra construir edifícios
Pra ver se ganhava mais
Gente que fugiu das secas
Geadas de inundações
Que deixaram seus arados, inchadas, foices e facões
(...)

Fomos abandonando terras, rebanhos e plantações
Pra fabricar parafusos, rolamentos, fios e botões
Gente que fugiu do campo, desconfortos do sertão
Pra construir os seus barracos entre as nuvens da poluição

Foi vagando a procissão
Em rumo a cidade
Cada um com suas dores, esperanças e saudades
Hoje são muitos para comer
E poucos para plantar
(...)

(Dom e Ravel)

1. A letra da música nos mostra, em vários de seus trechos, a migração de muitas pessoas que vivenciavam problemas sociais, do campo em direção a cidade, fenômeno este chamado de
- êxodo rural
 - êxodo urbano
 - migração pendular
 - nomadismo.

2. No trecho abaixo:

(...)
Fomos abandonando os campos
Seguindo pras capitais
Pra construir edifícios
Pra ver se ganhava mais
(...)

Percebe-se que um dos principais motivos retratados na música para justificar o êxodo rural é a busca por um emprego. Quando os camponeses se deslocam para a cidade para construir edifícios, eles passam a ocupar um setor da economia característico da cidade.

A análise acima se refere ao setor

- Primário

- Secundário
- Terciário
- Quaternário

3. O êxodo rural, retratado na música, impulsionou em nosso país a

- industrialização
- urbanização
- terciarização.
- globalização

4. Leia o poema:

Arrogante chega o homem
com a máquina na mão [...]
Constrói pontes, rodovias,
muda a mata completamente.
Ergue casa, edifícios [...]

MENDES, Iara Machado. Olhares e trilhas. Revista de Ensino de Geografia e Áreas Afins, ano 3, n. 3, 2002, p. 51.

O espaço geográfico que o poema se refere, parte integrante de um município, é

- o campo.
- o espaço agrário.
- a zona rural.
- a cidade.

5. As cidades mantêm entre si relações comerciais, financeiras, industriais, culturais, políticas, e que podem se integrar em escalas mundial, regional e local por meio de fluxos de serviços, mercadorias, capitais, informações e recursos humanos.

A estrutura descrita acima faz referência a

- rede urbana
- relação campo e cidade
- integração urbana.
- movimentação urbana

6. Observe a figura abaixo.



A maior parte das cidades brasileiras desenvolveu-se de maneira acelerada e provocou grande concentração da população. Esse crescimento não foi acompanhado por investimentos sociais, causando graves problemas, principalmente o da habitação, ilustrado pela charge acima.

De acordo com a estrutura nas cidades brasileiras, podemos compreender que a realidade citada no texto está associada a

- ao tamanho do território brasileiro.
- ao crescimento populacional do país.
- desigualdade social da população.
- diversidade cultural do povo brasileiro.

7. Leia o trecho da música abaixo:

Minha Alma (A paz que eu não quero)

As grades do condomínio
são para trazer proteção
mas também trazem a dúvida
se não é você que está nessa prisão
(...)

<http://o-rappa.musicas.mus.br/letras/28945>

O crescimento acelerado e desordenado das cidades brasileiras trouxe ao país graves problemas sociais, além da intensa desigualdade. Dentre esses problemas, o trecho da música acima aborda

- o deficiente estrutura habitacional no Brasil.
- A falta de infraestrutura básica nas metrópoles.
- O aumento da pobreza nas cidades brasileiras.
- a violência nas cidades do Brasil.

8.

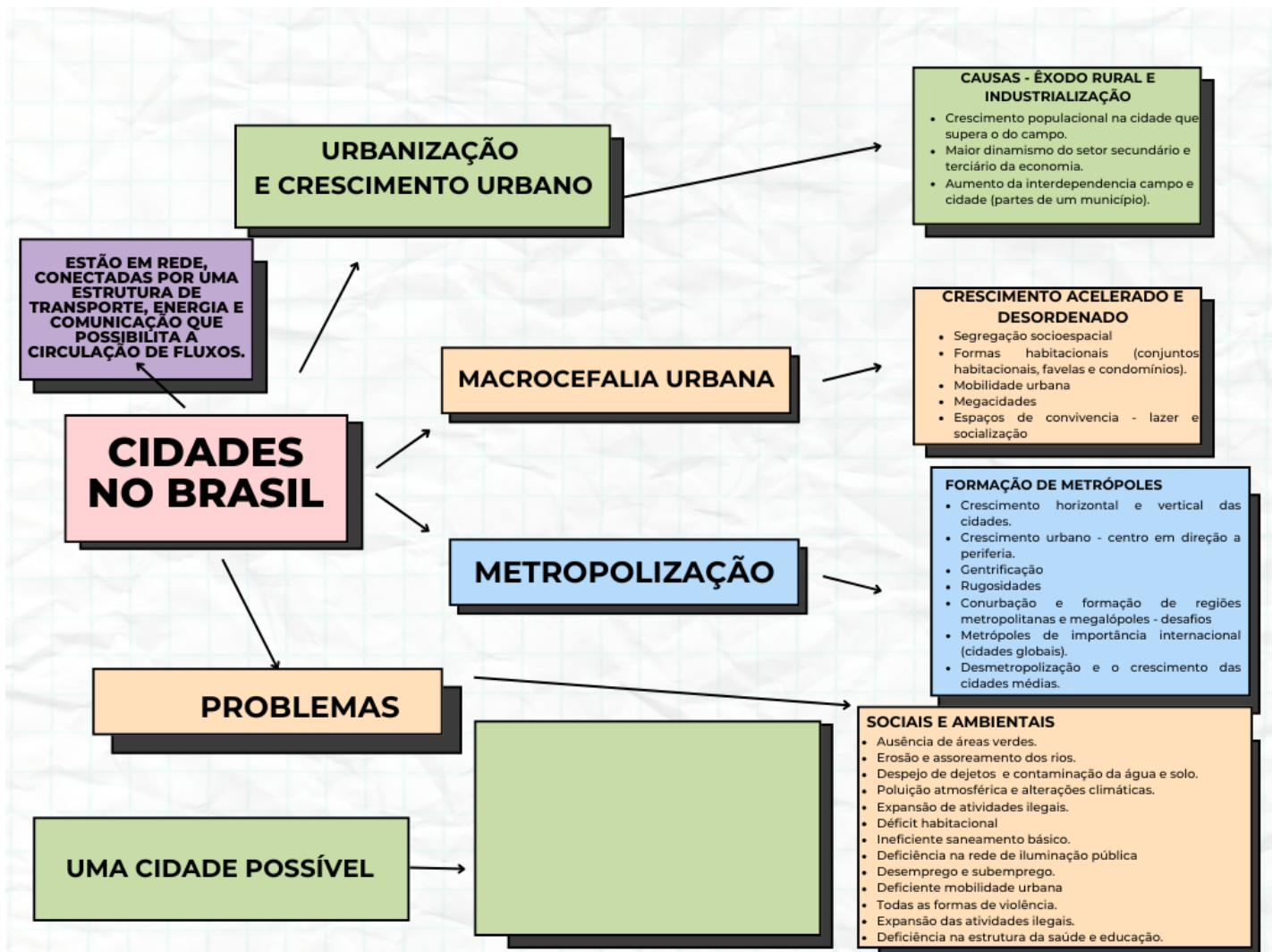


A charge acima ilustra uma situação comum observada em muitas cidades brasileiras.

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

Com o uso da plataforma online de design gráfico e comunicação visual denominada Canva, foi produzido um mapa conceitual, para que eles conseguissem visualizar o que foi dialogado em sala de aula, em uma única página. Para produção do mapa conceitual (figura 6), embasamento das aulas expositivas dialogadas e exercícios foram utilizadas bibliografias de Ana Fani Carlos (1992), Corrêa (2002), Santos (2003), Sposito (2008) e Trindade Júnior (1998). O mapa conceitual foi anexado no caderno de campo para que eles recorressem a ele todas as vezes que tivessem dúvidas sobre conceitos e aplicação da teoria ao campo.

Figura 6 – Mapa Conceitual – Cidade/Espaço Urbano Brasileiro



Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025)

Também foi preparado cadernos de campo utilizados em duplas de alunos, contendo o cronograma de campo – informações gerais sobre os lugares visitados com mapas, horários e objetivos; mapa conceitual sobre o objeto de conhecimento; espaço para registro das observações e fotografias; e roteiro da entrevista com a família. No pós-campo ocorreu a socialização dos cadernos de campo e também foi produzido um exercício dentro da plataforma Google Forms para que fosse analisada a influência do Estudo do Meio na compreensão dos estudos sobre cidade e espaço urbano.

4.1.4 Aulas de diagnose sobre o objeto de conhecimento cidades e urbanização no Brasil

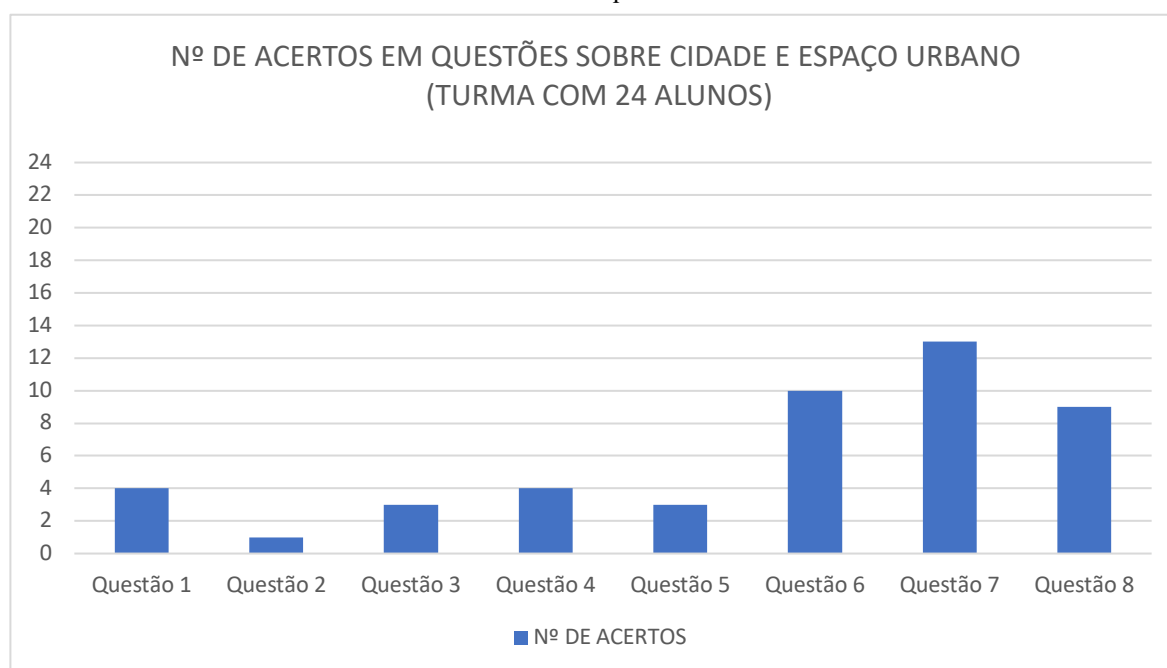
Inicialmente, em duas aulas, foi realizada uma diagnose com oito questões sobre os estudos de cidade e urbanização referentes ao sexto ano cursado no ano anterior. Após a

diagnose e os diálogos sobre o tema, percebeu-se que o fato de a escola estar em obra durante quase todo o ano de 2024 e as aulas terem ocorrido de maneira síncrona e em tempo reduzido via aplicativo de comunicação instantânea, interferiu decisivamente no processo ensino-aprendizagem, que por sua vez apresenta lacunas em vários objetos de conhecimento e em componentes curriculares.

A partir da diagnose, foi percebido que as maiores dificuldades dos alunos estavam relacionadas a conexão que a cidade tem com o campo, bem como o fato das duas realidades pertencerem a um mesmo município; houve dificuldade de compreender as atividades econômicas que movimentam as cidades, que estas estão em rede e ainda, de se entenderem como indivíduos pertencente a essa cidade, não só como moradores e consumidores, mas também como agentes capazes de interferir e mudar aquela realidade.

Após a realização do exercício constatou-se os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Nº de acertos em questões da diagnose sobre cidade e espaço urbano realizado com a turma de 7º ano do EMEF Parque Bolonha



Fonte: Produzido pela autora (2025).

As questões envolvendo conceitos como zona urbana, urbanização, rede urbana e crescimento urbano tiveram um número de acertos bem abaixo do esperado, nos fazendo compreender as dificuldades de compreensão dos conceitos mais técnicos, sobretudo por terem tido intercorrências nas aulas durante o ano anterior diante da obra na escola. Já as questões que envolviam os problemas sociais e ambientais, mais fáceis de serem identificados no cotidiano,

tiveram um número maior de acertos, nos demonstrando que as vivências desses alunos na parte periférica da cidade facilitaram o entendimento delas.

Em 2024, a escola ficou impossibilitada de reter alunos com problemas relevantes de aprendizado por dois motivos: o sistema de aulas síncrono e o sistema de ciclos da educação municipal de Belém, em que as retenções só podem ser realizadas no fim do ciclo (Ex.: ciclo 3, referente a 6º e 7º ano, a reprovação só pode ser realizada no 7º ano).

As explicações, neste referido ano, ocorriam em áudio ou vídeo aula com materiais disponibilizados para realização de exercícios e retorno do professor via áudio ou mensagens; muitos objetos de conhecimento em todos os componentes curriculares não foram vistos, bem como os métodos de ensino ficaram engessados e dependentes das redes informacionais, onde inclusive muitos alunos não tinham acesso, ou por não ter internet, ou por não ter celular. Muitos educandos relataram que não conseguiam aprender, se sentiam desestimulados e muitas vezes por este motivo, faltavam a essas aulas síncronas.

Foi realizada primeiramente a diagnose e depois a conversação sobre as respostas que foram compartilhadas sem citar o nome deles, e na mesma medida em que ocorria o compartilhamento, foi demonstrado os significados mais coerentes às perguntas feitas. Nas referidas aulas de diagnose, os alunos apresentaram problemas com leitura e escrita e não conseguiram responder a questionamentos que envolviam o conceito de município, êxodo rural, urbanização, atividades econômicas da cidade, o conceito de rede, porém conseguiram descrever os problemas inerentes a cidade tanto sociais como ambientais, como por exemplo a deficiência de saneamento básico, coleta de lixo, moradia, segurança, justamente por fazer parte da realidade deles.

Nessa retomada de conhecimentos, ficou nítido que a realidade vivenciada em 2024 por esses alunos impactou os estudos que se referem aos temas abordados neste Estudo do Meio, haja vista que as temáticas sobre a cidade e o espaço urbano não foram dialogadas com esses alunos em sua completude.

Considerando essas premissas que permitiram ter a básica noção dos conhecimentos prévios do aluno, tanto empírico, quanto teórico, concluiu-se nesta fase que os conceitos considerados base fundamental para aprofundar conhecimentos sobre a cidade, sobretudo dentro da realidade brasileira, que é o espaço de estudo desta série, apresentam falhas que necessitam ser corrigidas.

Partindo disso, foram necessárias mais quatro aulas para abordar em sala de aula, de forma expositivas dialogada e com uso de mapa conceitual, os seguintes temas: formação das primeiras cidades brasileiras, urbanização e crescimento urbano (principalmente envolvendo

características e conexões do centro e periferia), metropolização, formas habitacionais, atividades econômicas na cidade, macrocefalia urbana e segregação socioespacial, conurbação e região metropolitana, megalópole, desmetropolização, migração pendular, rede urbana, favelização, problemas sociais e ambientais (desmatamento, erosão, inundações e poluição atmosférica) nas cidades brasileiras.

Os tópicos mencionados foram dialogados com os alunos, sinalizando sempre que possível analogias do local com o global, bem como a sua interdependência e influência na dinâmica de transformação das cidades brasileiras.

4.1.5 Autorização dos responsáveis e orientações aos alunos sobre a aula de campo

Após as aulas expositivas dialogadas, perguntei aos alunos o que achavam de fazermos aulas de campo na cidade em que moramos, com professores de vários componentes curriculares, abordando todos os temas que havíamos conversado em aulas anteriores. A resposta foi positiva e ficaram bem animados com a possibilidade de termos uma atividade extrasala, foi explicado a turma que iríamos ter uma aula nas proximidades da escola e outra no centro da cidade para que pudéssemos aplicar os conhecimentos teóricos, bem como comparar e compreender as duas realidades do município de Belém.

Foi sinalizado aos alunos que receberiam um documento de autorização que deveria ser entregue aos responsáveis e devolvido devidamente assinado para que participassem das aulas de campo. Os discentes tiveram um prazo para a entrega deste documento, prazo este respeitado pela maior parte da turma. Além disso, foi realizada uma conversa sobre a importância de ficarmos todos perto um dos outros em segurança, executando as instruções que os professores participantes dariam a eles.

4.2 Campo

Pensando em uma Geografia que ajudasse os alunos a construir sua participação como cidadãos dentro da vida urbana, as aulas de campo foram organizadas em dois momentos: um primeiro campo na periferia do município de Belém, no conjunto habitacional Verdejantes, localizado no bairro das Águas Lindas, e um segundo campo no centro da mesma cidade, no ponto turístico chamado Parque Porto Futuro, localizado no bairro do Reduto.

A perspectiva era que esta ordem acontecesse de forma inversa, considerando que se tornaria mais didático começar o diálogo dos alunos em uma direção centro-periferia. No

entanto, diante do indeferimento da Prefeitura de Belém quanto à solicitação do transporte escolar, a escola precisou de um tempo para contratar um transporte por conta própria para que assim o campo na área central da cidade fosse efetivado.

De toda forma, a busca por essas aulas mais práticas teria o intuito de fazer o que Araújo e Santana (2005, p. 38) afirmam: “o aluno deve aprender que viver na cidade é morar com dignidade, é usufruir da área de lazer, ter seus direitos obtidos e respeitados, é discutir as contradições entre as necessidades do cidadão e os do capital que interfere no espaço urbano”.

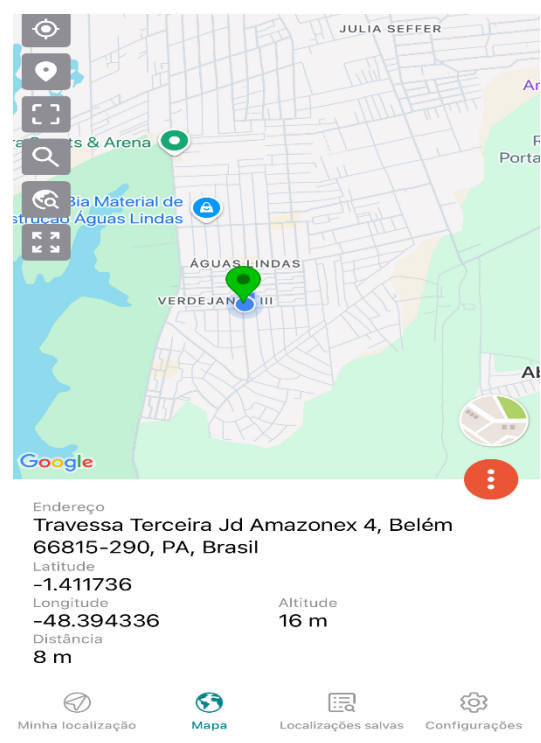
Então, dentro desta perspectiva, as aulas de campo dentro da cidade de Belém, auxiliaram os alunos a perceberem a cidade para além do seu simples local de moradia, e os ajudou a compreender que eles, a sua família, amigos e todos que fazem parte do seu cotidiano, é quem produzem este espaço, e nada mais justo que contribuam através dos seus conhecimentos e experiências para uma cidadania mais plena.

4.2.1 Primeira aula de campo

Conforme dito anteriormente, a primeira aula de campo foi realizada no conjunto habitacional Verdejantes, localizado no bairro das Águas Lindas no município de Belém/PA; todos os alunos participantes residem neste bairro onde a escola também se localiza, fazendo com que este campo em específico não seja oneroso e nem necessite de um maior tempo, se considerarmos o deslocamento da turma. Carvalho Sobrinho (2018, p. 9) sugere que “uma aula de campo pode começar pela exploração dos espaços que rodeiam a escola, dos percursos casa-escola, desde que conduzam os alunos a perceber, conhecer, intervir e (re)criar a sua cidade”.

Com o uso de uma bússola/GPS via aplicativo chamado “As Minhas Coordenadas GPS” (figura 7), os alunos encontraram a coordenada geográfica da escola, relembrando os conceitos de latitude, longitude e altitude vistos no sexto ano, bem como foi reforçado, seguindo o princípio geográfico de localização, o município, estado, região, país e continente em que estamos. Os alunos também se atentaram para a localização da igreja, das praças, das moradias mais simples às mais modernas, os pontos comerciais, escolas, postos de saúde, atentando-se de imediato para os bens urbanos ausentes ou deficientes no seu bairro como escolas de Ensino Médio, hospital de grande porte e fábricas.

Figura 7 – Localização do Conjunto Habitacional Verdejantes no aplicativo Minhas Coordenadas



Fonte: Aplicativo As Minhas Coordenadas GPS (2025).

Foi percebida a dificuldade que muitos têm quanto à sua localização geográfica. Então neste primeiro momento, atendemos também as necessidades de se localizarem no espaço em que estamos estudando.

Seguindo uma lógica de aula formativa, que objetiva colocar o aluno no centro do processo educativo, a condução do diálogo dependeu das perguntas feitas por eles a partir do momento em que chegamos no campo em questão, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 5 - Indagações dos alunos a partir da observação da paisagem urbana.

INDAGAÇÕES DOS ALUNOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DA PAISAGEM URBANA
- Por que as pessoas vieram morar nas Águas Lindas?
- Por que a disposição das ruas dentro do Conjunto habitacional e o tamanho dos terrenos parece estar calculado?
- Por que tantas habitações inacabadas?
- Por que a coleta de lixo demora tanto?
- Por que as áreas próximas foram invadidas e não tem a mesma estrutura do conjunto?
- Por que temos violência aqui?
- Se somos uma metrópole, por que nosso bairro tem tantos problemas?
- Por que a saúde, educação, transporte são estruturas com problemas em nosso bairro?
- Moro perto do Parque Ambiental do Utinga, mas nunca fui lá. Por que?

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

Então, primeiramente utilizamos os conceitos geográficos lugar e paisagem para identificar os conhecimentos teóricos, uma vez que estavam vivenciando naquele dado momento o seu cotidiano, bem como percebendo tudo que estavam observando a partir dos seus sentidos. A partir disto, os alunos foram registrando todas as suas percepções sobre o espaço para socializar as informações entre si e posteriormente formularmos juntos hipóteses que justifiquem esta realidade e as dúvidas que permeavam as suas reflexões.

O trabalho docente, nessa temática, consiste em fazer a mediação dos alunos com os conteúdos geográficos referentes, buscando propiciar encontros/confrontos da vida imediata e cotidiana dos alunos com elementos mais amplos da realidade, por meio dos conceitos científicos, enquanto generalização da experiência. (Cavalcanti, 2017 p. 24)

A partir deste cenário de curiosidade é que iniciamos as explicações construindo as respostas necessárias para que eles conseguissem identificar, analisar e compreender as características e crescimento das áreas urbanas do Brasil e o principal, entender que Belém também faz parte deste processo.

As indagações sobre morar em um bairro periférico, bem como solicitar explicações sobre a estrutura de moradias do conjunto habitacional que estávamos presentes naquele momento, tornou possível iniciar as explicações sobre a diferença entre zona urbana e rural dentro de município, as causas da urbanização, a metropolização de Belém e o crescimento horizontal da cidade no sentido centro/periferia, gerado pela gentrificação dessas áreas centrais e a busca, por parte das classes sociais mais baixas, por um custo de vida mais barato em áreas mais distantes desta.

Os alunos tiveram dificuldades de visualizar conceitos como metropolização e região metropolitana, por não se reconhecerem como parte integrante da metrópole Belém, diante da estrutura deficiente do bairro, necessitando auxiliá-los na construção dessa análise, na medida em que sabemos a incompletude da nossa cidade tanto na estrutura que os fluxos do capital necessitam para serem produzidos e para circularem, quanto nos serviços que o setor social exige eficiência para vivenciar uma cidadania digna. O campo pensou o espaço a partir do olhar geográfico, daí a necessidade de ajudar os alunos a compreender estes conceitos para além de sua paisagem materializada, para que posteriormente, eles consigam realizar o exercício à cidadania, como sugere Lefebvre (2008).

Foi explicado aos alunos que os investimentos estruturais na área central de Belém proporcionaram especulação imobiliária e mudança de perfil social deste lugar, concomitante a isto, segundo Rodrigues (1998, p. 141) “a cidade passou a enfrentar a apropriação legal das

margens dos eixos ferroviários e rodoviários, restando ao uso habitacional o adentramento além dessas margens, tendência essa mais forte em direção a Ananindeua (margens da BR-316)”.

Pantoja (2024) afirma que:

Com a construção das linhas da ferrovia do perímetro entre Belém e Marituba, passando pela então vila de Ananindeua (1903-1907), essa região passou por um processo de crescimento populacional; pois, próximo à estação de Ananindeua era produzido carvão para abastecer os trens. Além disso, os incentivos governamentais à ocupação da região, a partir da formação de colônias agrícolas nas terras ao longo da ferrovia, estimularam movimentos migratórios. (Pantoja, 2024, p. 27)

Durante a aula, foi sinalizado que a periferia à qual nos encontrávamos está localizada na Segunda Léguas Patrimonial do município, após um cinturão institucional público que dificultou a expansão da Primeira Léguas. Essa realidade também contribuiu para o crescimento horizontal de Belém e até mesmo para a ocupação do município de Ananindeua, atualmente conurbado a Belém e parte integrante da região metropolitana.

A partir disto também foi retomado junto aos alunos a formação de nossa região metropolitana, reiterando os municípios que a compõe - segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2023): Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santa Izabel do Pará, Castanhal e Barcarena - e a conurbação deles, bem como sinalizando os serviços utilizados em comum, como saúde, educação e transporte.

Estas premissas desencadearam as explicações sobre a formação dos conjuntos habitacionais e condomínios populares, financiados por instituições financeiras e estruturados por construtoras imobiliárias a partir de políticas habitacionais (foi explicado aos alunos que é daí que decorre o fato das ruas e casas terem uma certa linearidade). Rodrigues (1998, p. 154) nos diz que “a busca de terrenos na periferia e o uso da produção em escala para baratear o custo, levou à padronização do habitat e a de população e equipamentos de concentração comunitários”.

Pantoja afirma que:

As décadas de 1970 e 1980 também foram marcadas pela expansão das habitações planejadas, um processo de “periferização da classe média” que se caracterizou pelos projetos habitacionais implementados pela Cohab (Companhia habitacional do Pará), como o conjunto Cidade Nova, os conjuntos Verdejante I, II, III, IV, entre outros. A construção dos conjuntos para as camadas populares e a classe média se insere no contexto de expansão do capital imobiliário no Pará – no caso da RMB, em direção a Ananindeua. (Pantoja, 2024, página 32)

Segundo Santos e Nogueira (2020) o bairro de Águas Lindas, fundado entre as décadas 1970 e 1980, é composto pelos conjuntos Verdejantes I, II, III e IV (figura 8), conjunto Júlia

Seffer, conjunto Park Anne, conjunto Jardim Nova Vida, Porta do Sol, Moara, Nova Jerusalém, e loteamento Olga Benário. O referido bairro cresceu a partir das ocupações irregulares e de conjuntos habitacionais que faziam parte de projetos desenvolvidos entre a COHASPA (Companhia Habitacional dos Servidores Públicos da Amazônia), BNH (Banco Nacional de Habitação), SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazonia) e a COHAB (Companhia de Habitação Popular).

Durante a referida explicação, reiterando a importância da escuta ativa e do protagonismo juvenil, um aluno pediu a palavra e nos contou que a família dele havia dito que o nome do bairro foi escolhido por causa de um clube de mesmo nome presente naquela localidade. No momento, após a contribuição, foi reiterado que o clube durante anos beneficiou a população com lazer, mas que tinha sido desativado para não terem grandes riscos de contaminação dos corpos de água pertencentes ao bairro e que fazem parte de uma Unidade de Conservação ambiental.

Figura 8 - Conjunto Habitacional Verdejantes IV – Águas Lindas – Belém/PA



Fonte: imagem da autora (2025).

Nas proximidades do Lixão do Aurá, Parque Ambiental do Utinga e Rio Guamá, a Água Lindas é um bairro onde há limites entre os municípios de Belém e Ananindeua; os próprios alunos relataram dificuldades com correspondências e tão logo foi perguntado a eles e imediatamente confirmado, que as políticas públicas deficientes nos mais diversos setores eram lançadas na competência do poder municipal de Belém, que por sua vez alegava ser de competência do poder municipal de Ananindeua e vice-versa, corroborando para que muitos serviços públicos não acontecessem.

A primeira definição territorial data do ano de 1948, através da lei estadual nº 158, a qual levava em consideração os marcos naturais da região, como o Igarapé água preta, o Igarapé Val-de-Cães, entre outros. Com o avanço do processo de urbanização, tornou-se cada vez mais difícil a compreensão da lei nº 158/1948, ocasionando uma série de dificuldades aos moradores das localidades indefinidas, principalmente em relação ao atendimento de serviços públicos de saneamento básico, segurança, saúde, entre outros. Nenhuma das prefeituras se responsabilizava pelas localidades, gerando uma situação de abandono do poder público a essa população fronteiriça. (Pantoja, 2024, p. 34)

As perguntas acerca, segundo eles, das áreas invadidas no bairro (figura 9) e nas proximidades do conjunto habitacional, como por exemplo Olga Benário e Nova Vida, abriu precedentes para dialogarmos sobre o fato de muitas famílias não terem conseguido participar do financiamento habitacional proporcionado pelos agentes socioeconômicos (Santos, 1994), e tão pouco permanecer nas áreas centrais encarecidas, então, muitos deles, catadores do lixão do Aurá, ocuparam espontaneamente as redondezas dos conjuntos habitacionais, realidade essa presentes em muitas metrópoles do Brasil.

Essas áreas de ocupação irregular, onde a intervenção humana se fez presente de maneira desordenada e segregada, foram tomadas por problemas de ordem social e ambiental, ocupando espaços suscetíveis a riscos ambientais, como as redondezas dos lagos Bolonha e Água Preta, do Parque Ambiental do Utinga e do Lixão do Aurá. Foi válido também ressaltar que partes do Verdejantes foi ocupada ilegalmente, habitações essas regularizadas e concedidas a essas pessoas durante a década de 1990.

Figura 9 - Ocupação irregular no bairro da Águas Lindas – Belém/PA



Fonte: imagem da autora (2025)

Esta realidade, nos permitiu também esclarecer as dúvidas sobre os problemas sociais e ambientais do bairro, sobretudo nestas áreas favelizadas, onde o crescimento urbano

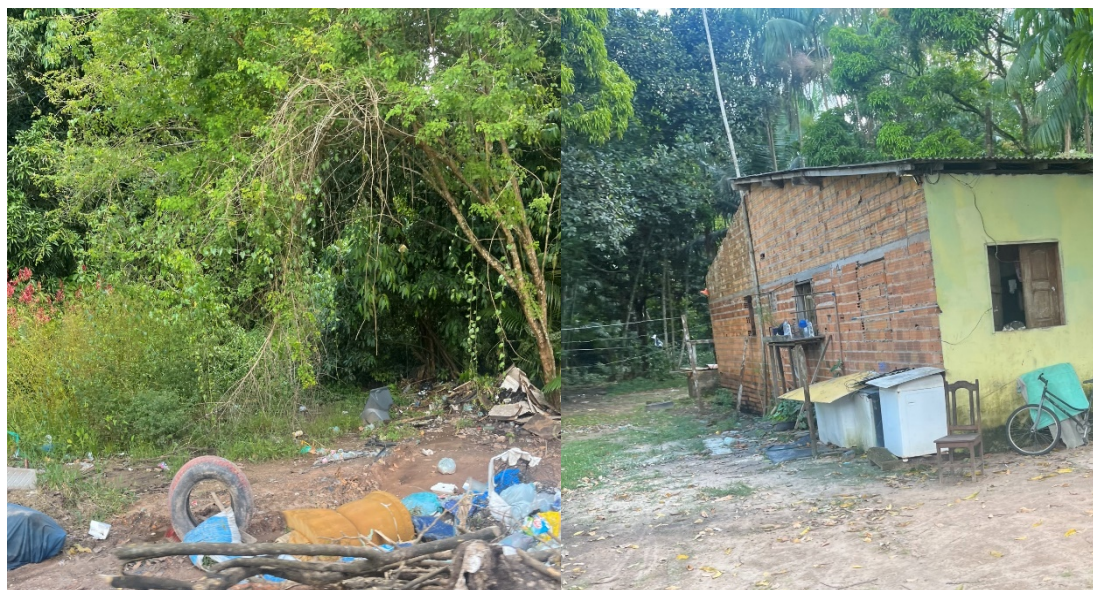
desordenado desencadeou desmatamento; esgotamento sanitário inadequado, contaminando os mananciais do bairro e dificultando o uso de água potável; e inundações diante da ocupação nas proximidades dos corpos hídricos.

O despejo inadequado do lixo também foi observado pelos alunos (figura 10), que se atentaram para o papel do cidadão quanto à sua conscientização sobre resíduos sólidos e o papel do poder público quanto à uma coleta adequada diante dos riscos de contaminação e adoecimento da população.

Farias e Bernardino (2023) afirmam que:

Ao lidar com os temas da cidade e do urbano como conteúdos educativos, o professor propicia aos alunos caminhos de análise entre as diferentes formas de cidade, entremeando as formas cotidianas e as científicas. Dessa maneira, é possível captar as relações/comportamentos existentes entre esses jovens e a cidade; como a cidade os comporta e se comporta a partir deles; qual é a relação dos gestores da cidade com a habitação da comunidade, com os lugares de lazer, estudos, assistência médica (Farias; Bernardino, 2023, p. 339).

Figura 10 - Despejo inadequado de lixo e ocupação irregular no Parque Ambiental do Utinga – Belém/PA



Fonte: imagem da autora (2025)

Foi possível também perceber o engajamento deles ao observarem as moradias, a artificialização do espaço, a movimentação comercial do bairro como principal atividade econômica, a presença de moradores em situação de rua e também do trabalho informal, onde associaram estas realidades aos índices de desemprego.

Rodrigues (1998, p. 54) nos revela que “o conceito urbanização como processo social, revela que, para as cidades brasileiras, a concentração demográfica não foi acompanhada da infraestrutura social e oferta de empregos necessária”. A falta de oportunidades que gerem

sustento, atrelada a deficiência de políticas públicas na periferia, explica grande parte dos problemas elencados pelos próprios alunos.

Os alunos também entrevistaram integrantes da família, em especial aqueles que moram há mais tempo no bairro, para que pudéssemos analisar as transformações do bairro, bem como os pontos positivos e negativos desta realidade, quais os principais agentes sociais responsáveis por estas mudanças e os desdobramentos envolvendo o crescimento da cidade em direção a áreas estudada. Seguem abaixo, no quadro 6, as perguntas que foram feitas aos membros das famílias dos alunos.

Quadro 6 - Entrevista com familiares, moradores antigos do bairro.

ENTREVISTA COM FAMILIARES, MORADORES ANTIGOS DO BAIRRO	
- Há quanto tempo mora no bairro e o que motivou morar aqui?	
- Quais principais transformações positivas e negativas ocorreram no bairro? Quais os responsáveis por essas transformações?	
- Qual a importância do Parque Ambiental do Utinga para o bairro?	
- Você já participou de algum movimento coletivo de luta pelo bairro?	
- Quais exigências para a melhoria da estrutura do bairro são urgentes?	

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

A maior parte dos responsáveis dos alunos mora no bairro há mais de 20 anos; alegaram nas entrevistas que o bairro passou por muitas transformações envolvendo escolas, praças, postos de saúde, asfalto e saneamento básico. Nenhum deles participa de movimentos sociais ou associações de moradores, no entanto sinalizaram a importância destas associações para a conquista dessas melhorias, uma vez que quando chegaram no referido bairro, o espaço se resumia apenas às habitações e os serviços essenciais ao dia a dia eram deficientes. Correa (1995) afirma que o espaço urbano é fragmentado, articulado, reflexo e condicionante social, lugar de vivência, de reprodução e de luta para diferentes classes sociais.

Sinalizaram que ainda há muito o que mudar, sobretudo no que se refere saúde, educação e mobilidade urbana e que o poder público ainda os pretere de muitas políticas. Alguns responsáveis comentaram superficialmente sobre a importância das árvores e das águas do Parque Ambiental do Utinga para o bairro, uma vez que além do lazer, os abastecia e promovia sombra e chuva.

Quando confrontados sobre suas indagações acerca do despejo irregular dos resíduos lembraram suas vivências na proximidade do aterro sanitário do Aurá. Um aluno comentou que o chapéu que estava usando era de lá e que muitas vezes empresas despejavam produtos fora da validade, não só no lixão que já está desativado, como também nas ruas próximas;

muitos deles colaboraram com a fala do aluno confirmando que se deslocavam para essas áreas pra usufruir desses produtos, denominando o lugar de “Shein” e evidenciando as particularidades do lugar deles, uma vez que esta prática é considerada comum e até atrativa para eles.

Aproveitando este debate, concordamos que esta realidade cotidiana só era possível pela condição socioeconômica que possuíam e que ainda, o problema era quase invisível aos olhos do poder público, uma vez que nada havia sido feito para mudar esta realidade comum nas periferias urbanas próximas a aterros sanitários irregulares.

Ainda sobre este tema, relembramos a participação dos alunos, em 2025, de um projeto denominado Impactos socioambientais das queimadas do Lixão do Aurá, orientado pela professora de Ciências da escola, projeto este de cunho interdisciplinar envolvendo também os componentes curriculares Geografia e História, que objetivou a conscientização dos alunos no que tange os impactos ambientais desencadeados pelo aterro sanitário que mais se assemelha a um lixão a céu aberto.

No campo relembraram sobre o chorume, oriundo do lixo, que contamina águas e solo do bairro trazendo riscos de doenças, mas principalmente as queimadas proporcionadas que ocorriam para captura de metais como cobre; neste momento foi reiterado que o próprio metano presente no espaço facilita o processo de combustão e que os ventos dispersam com mais facilidade a poluição atmosférica proporcionada, uma vez que era visível o nevoeiro acinzentado dentro do conjunto habitacional.

No projeto aprenderam sobre o conceito de racismo ambiental⁴, e nesse sentido, relembraram que a poluição atmosférica vivenciada no bairro causa à comunidade periférica urbana problemas de saúde envolvendo a visão e o trato respiratório, onde os próprios alunos relataram sentir estes sintomas convivendo com possíveis substâncias tóxicas oriundas deste processo.

Esta escuta ativa tornou-os protagonistas deste cenário, já que após a compreensão da realidade vivida durante o projeto, produziram e distribuíram panfletos participando de uma campanha de conscientização sobre a referida situação junto à comunidade do bairro. O projeto auxiliou bastante a aula de campo, pois os alunos já tinham base sobre o preconceito ambiental

⁴ Segundo Pacheco e Faustino (2013) o racismo ambiental é explicado a partir das injustiças ambientais que populações desprivilegiadas, especialmente por suas características étnicas e raciais vivenciam; para estas autoras, as populações urbanas, sobretudo moradores na periferia, em sua maioria negros, também se enquadram nesta realidade, por ocuparem áreas suscetíveis a riscos ambientais, não por opção, mas por não usufruírem de grande poder político e econômico, e acesso de qualidade ao mundo.

do qual passavam e consciência sobre o que Neves (2025, p. 12) afirma ser “dor silenciada e voz invisibilizada pelo poder público por ser uma realidade que não pertence às áreas centrais”.

Para Herculano (2006), o racismo ambiental manifesta-se quando pessoas negras, indígenas e de classe mais baixa estão muito mais suscetíveis a risco ambientais, tendo seus direitos invisibilizados e até mesmo em grande parte das vezes negado. Pacheco e Faustino (2013), afirmam que:

Nas áreas urbanas, grande parte das pessoas, cujo direito à cidade é negado, foi expulsa para os bairros periféricos, longínquos, inóspitos e com as maiores ausências das políticas públicas e das condições necessárias para a vida. Estas mesmas pessoas, a partir da presença de aterros controlados que contaminam solo e água adoecem e correm riscos de vida pelo ineficiente atendimento de saúde. Acrescenta-se a esta realidade, a queima do lixo, pela proliferação do gás metano, contribuindo para a poluição atmosférica e as mudanças climáticas (Pacheco; Faustino, 2013, p.104).

As políticas públicas que poderiam mitigar esta realidade são mais morosas nos espaços periféricos onde a população mais empobrecida mora e onde os fluxos do capital circulam de maneira menos intensa, sinalizando então novamente a segregação socioespacial e o racismo ambiental que estavam vivenciando. Assim, Belmont (2023, p. 17) diz ser “urgente a análise sobre racismo ambiental voltada para as pessoas que moram nas favelas, morros, nas beiras dos rios e trilhos, beira de represas das pequenas e das grandes cidades”.

As características e consequências relacionadas a estrutura e formas do bairro foram visíveis para os educandos, conseguindo, com mediação, entender que o poder aquisitivo daquelas pessoas que ali moram, combinado a deficiência das políticas públicas retirava a cidadania plena delas, o que já explicou a eles o porquê de, mesmo morando em uma metrópole o usufruto dos equipamentos urbanos é tão desigual. Então identificaram, observaram e interpretaram os déficits habitacionais com a presença de obras inacabadas e calçadas tomadas por moradias com uso de material alternativo (sobretudo nas áreas de ocupação irregular como por exemplo o loteamento Olga Benário).

Nessa produção, os processos de criação de valores urbanos, de segregação, de periferização e de produção de centralidades estão estreitamente interligados e decorrem da estratégia de ocupação e apropriação dos lugares pelas diferentes classes sociais. A valorização de uma área urbana está associada à produção/reestruturação do tecido urbano para a criação de centralidades. Por sua vez, a produção de centralidades e de suas áreas valorizadas leva à segregação de grandes parcelas das populações em áreas periféricas (Cavalcanti, 2011 p. 2).

O acesso ao lazer limitado também foi uma pauta iniciada pelos próprios alunos, uma vez que a maior parte das praças (figuras 11 e 12) não possuem quadra e alguns brinquedos

estavam quebrados, fazendo com que esses espaços de convivência tivessem sua função social prejudicada, contudo, observaram a grafitação como movimento de expressão dos moradores na paisagem urbana.

Cavalcanti (2011, p. 80) afirma que “os jovens, ao circularem pela cidade, expressam e marcam, com seus comportamentos e práticas, suas próprias vidas e suas concepções dessa vida, bem como ocupam e se apropriam da cidade a partir das marcas que deixam nesse espaço”.

Figuras 11 e 12 - Praça do Conjunto Habitacional Verdejantes – Águas Lindas – Belém/PA



Fonte: imagens da autora (2025)

Durante a aula de campo alguns alunos sinalizaram não conhecerem o Parque Ambiental do Utinga (PEUT) “pela porta da frente”(Aluno A) e por ser mais longe, se tornaria mais caro pra eles, não só se tratando de deslocamento, mas também para consumir o que a Unidade de Conservação apresenta.

Então, muitos deles frequentam os corpos de água de dentro da mata, entrando pelas partes quebradas do muro. Essa realidade revela, que mesmo que o PEUT faça parte da vivência deles, ele não é consumido da mesma forma do que pelas pessoas que o conhecem sob a lógica turística. O direito de usufruir espaços públicos para usufruir de lazer, atividades físicas e conforto ambiental não é acessível a todos, realidade esta que reitera a cidade como um espaço de consumo e como o poder capital influencia nesta dinâmica.

Ainda assim, a maioria dos alunos apresentou consciência quanto à importância da preservação da floresta e todos os benefícios ambientais que ela proporciona, sobretudo relacionado a minimizar as alterações climáticas, uma vez que sinalizaram a abertura da Avenida Liberdade e os riscos que a cobertura vegetal está correndo. De Jesus e Santos (2019, p. 190) afirmam que “o espaço urbano é substrato da reprodução social, onde a população

urbana vive, se apropria, explora e dá diferentes significados e é por este motivo que os alunos precisam reconhecê-lo”.

Sobre as perguntas que fizeram relacionadas a violência e criminalidade no bairro, a maior parte dos alunos citou a presença do narcotráfico, oportunidade essa utilizada para retomar o conceito de território e as relações de poder que esta atividade tem com o lugar que eles moram (emprego, segurança do comércio, em algumas ocasiões controle de entrada e saída de pessoas). Alguns alunos citaram vidas perdidas para essa atividade ilegal e que muitos se envolviam nesta realidade pelas oportunidades escassas de progresso financeiro. Neste momento tivemos um diálogo fazendo associações entre a pobreza, desemprego e a expansão das atividades ilegais dentro das cidades brasileiras.

Relembaram, ao andarem pelo conjunto e se sentirem cansados, os problemas de mobilidade urbana, muitos citaram as dificuldades que seus responsáveis tem de se deslocar para o trabalho seja de transporte coletivo (que ainda não atende adequadamente os passageiros nem em número de móveis e nem em qualidade de serviços) ou alternativo como a bicicleta, já que a mobilidade urbana da cidade enfrenta problemas de engarrafamento, segurança e deficiente estrutura de ciclovias.

Os alunos alegaram, que diante destes problemas envolvendo o transporte, muitos tem poucas horas com seus responsáveis para outros afazeres, já que muitos trabalham na região mais central da cidade, além de alguns pais fazerem migração pendular envolvendo Belém e Ananindeua, conforme mencionado pelos alunos. Logo, foi explicado que os problemas citados por eles envolvendo questões inerentes à migração pendular são comuns em regiões metropolitanas, sobretudo em países menos desenvolvidos, onde a estrutura de serviços nas cidades é deficiente e não atende qualitativamente a todos os cidadãos.

Diante destas análises, o fato do bairro está localizado em uma área periférica de Belém, nos auxiliou a retratar as questões inerentes a periferia urbana focando nas causas que promoveram o crescimento urbano do município nesta direção, os elementos construídos no espaço tal qual como formas habitacionais e atividades econômicas, e ainda, os agentes sociais responsáveis por este processo, a segregação socioespacial, os problemas envolvendo desemprego, saneamento básico, segurança, saúde, educação, lazer e todas as formas de violência urbana.

Em campo, foi possível confirmar com os alunos, seguindo o princípio geográfico de ordem, que as cidades brasileiras, moldadas pela lógica capitalista e transformada pelos agentes desse modo de produção como Estado, construtoras e instituições financeiras, vivenciam intensamente a segregação socioespacial. Nesse jogo de forças, espaços são gentrificados e

tantos outros deteriorados, a partir das classes sociais que ali vivem e da estrutura dinâmica de produção e circulação de fluxos.

É nessa lógica de produção e reprodução do capital que o espaço se ordena/desordena e o aluno, a partir da análise do lugar como conceito geográfico, permite-se compreender o dia a dia da cidade a partir das relações sociais cotidianas, bem como entender a influência da classe social no acesso ao consumo e ao direito de viver esses espaços. Foi sinalizado aos alunos a necessidade de observar a cidade de maneira consciente para que então haja reconhecimento do potencial transformador que as suas atitudes possam vir a ter sobre esse espaço.

Cavalcanti (2011), afirma que a abordagem do ensino de cidade na perspectiva aqui apresentada auxilia na construção de habilidades fundamentais para a formação cidadã, uma vez que a compreensão sobre o cotidiano facilita a apropriação dos lugares e aos acessos aos seus espaços públicos.

Os discentes também fizeram registros fotográficos livres para posterior análise, bem como comparação com fotografias do passado, para fins de compreensão das principais transformações pelas quais o bairro já passou. O objetivo desta ferramenta foi de apresentar a paisagem urbana pelas suas formas que, segundo Callai e Kohn (2024) a partir do que observamos, nos auxiliam a explicar o porquê são assim.

É válido salientar que o propósito destes registros, segundo Cavalcanti (2013, p. 77) é de reiterar “que a cidade é um espaço público e um ambiente complexo da vida coletiva onde relaciona os modos de produção desse espaço com os modos de existência das pessoas que ali vivem”. Portanto, desta forma, é possível fazer uma leitura mais integrada do espaço, permitindo uma melhor compreensão da realidade quando o conhecimento é produzido a partir da observação e compreensão das paisagens urbanas, mas também de quem nela mora.

Foi possível, a partir de todas estas ferramentas utilizadas em campo, auxiliar o aluno a entender a cidade como lugar, já que esta apresenta o modo de vida, o dia a dia, as relações de afetividade e do cotidiano do cidadão, sendo visível a globalização, mas também características locais, hábitos de consumo, resistências e de ações coletivas.

Como espaço vivido do aluno, a aplicação dos conceitos urbanos na cidade em que moram facilita o entendimento das contradições sociais presentes em seu cotidiano envolvendo sua casa, rua, escola bairro, praça e outros espaços públicos, espaços esses em que eles podem vir a ser incluídos ou excluídos, e é por este motivo que o sentimento de pertencimento e afetividade a esses lugares auxilia na construção da cidadania.

Callai e Kohn (2024) afirma que

Nós habitamos no lugar onde vivemos as influências da globalização mundial e é através do conhecimento deste lugar, de sua valorização através da “história dos iguais a mim”, tanto dos iguais numa família, numa escola, em um bairro, em uma cidade, e assim sucessivamente, que podemos criar uma identidade que poderá nos fazer entender as diferenças existentes. Através deste conhecimento, podemos criar um olhar crítico que fará frente ao imposto de fora e poderá induzir a uma busca por melhores condições, pela ideia da união entre os “iguais a mim” (Callai; Kohn, 2024, p. 12).

Notou-se que a maior parte dos alunos desta turma, mesmo ainda no início da adolescência, já têm a mínima noção que as deficiências na estrutura do bairro foram desencadeadas por ineficientes políticas públicas governamentais. Alguns sinalizavam, ainda nas aulas teóricas, que os governos não olham para as pessoas mais pobres como olham para os mais ricos e essa análise já explica por que as metrópoles tem espaços tão desiguais. Pinheiro Silveira, Crestani e De Cacia de Lima Frick (2014, p. 128) afirmam que as aulas de campo possibilitam que “o aluno estabeleça opiniões e faça uma apreciação crítica para a problematização de fenômenos observados, para o estabelecimento de hipóteses e para o encaminhamento à investigação”.

Bachelli (2019, p. 3247) ratifica que “o trabalho de campo contribui para que os alunos se apropriem do lugar onde vivem e se sintam parte do processo de constituição do espaço”. O campo os ajuda a indagar criticamente como a cidade e as relações sociais estão sendo produzidas, bem como dar novos significados a este espaço, vivendo, mas também aprendendo com a cidade e dentro da cidade.

Ao final do campo, a partir do diálogo construído, muitos alunos sinalizaram espontaneamente que o poder financeiro das pessoas influenciava diretamente na forma como elas transformavam o espaço, e a partir do princípio de diferenciação entre as formas e funções dos espaços em diferentes bairros na cidade, e ao mesmo tempo se utilizando da analogia para comparar o seu bairro com o outros bairros mais centrais, bem como com as cidades de países mais desenvolvidos, conseguiram entender que era esse o motivo dos bairros serem tão desiguais no município de Belém.

Mesmo tendo pouca noção a qual tipo de poder (municipal, estadual ou federal) deveriam delegar as responsabilidades, conseguiram compreender que as políticas públicas eram urgentes e que o direito de viver ali de uma maneira mais digna dependia da prioridade que o poder público deveria dar a eles. Aqui foi necessário informar o papel de cada esfera de poder no que tange políticas públicas na cidade.

Entende-se que este primeiro campo auxiliou os alunos a investigar os porquês que justificam as transformações pelas quais o seu lugar passou, bem como conseguiu construir

hipóteses que justifiquem esta realidade e o que pode ser feito para melhorá-la. Foi necessário construir um diálogo em que eles pudessem entender que são capazes de transformar o espaço que habitam, identificando, compreendendo e buscando soluções para as injustiças sociais e a partir disto, já foi perceptível que eles construíram uma noção de que já conseguiram deixar suas marcas na cidade em que vivem, pois ali é que o viver social deles acontece.

Lopes e Pontuschka (2009, p. 178) afirmam que o Estudo do Meio é um valioso instrumento para compreensão e superação das injustiças sociais e outras questões que afetam o bem-estar de uma determinada comunidade escolar, e a cidade, segundo Cavalcanti (2013) pode cumprir seu papel de educadora nesse processo.

Abaixo, no quadro 7 seguem os principais conceitos abordados neste campo:

Quadro 7 - Conceitos envolvendo cidade/espço urbano dialogados neste campo

CONCEITOS ENVOLVENDO CIDADE/ESPÇO URBANO DIALOGADOS NESTE CAMPO
Conceitos: município/ cidade/urbano
Gentrificação
Crescimento horizontal urbano: centro e periferia
Macrocefalia urbana
Segregação socioespacial
Conurbação e região metropolitana.
Mobilidade urbana e migração pendular
Formas habitacionais
Espaços de socialização
Problemas sociais e ambientais urbanos
Consumo de espaços urbanos.
Desemprego e subemprego
Políticas públicas

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

4.2.2 Segunda aula de campo

Considerando o espaço público como possibilidade para dialogar conhecimento, a segunda aula de campo ocorreu no Parque Porto Futuro I, localizado no bairro do Reduto, no município de Belém do Pará. Como já exposto anteriormente, o indeferimento da prefeitura do município em relação ao transporte impossibilitou que o primeiro campo ocorresse na área central da cidade, então o Conselho Escolar da EM Parque Bolonha, a partir do Fundo Educação e Família, dentro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁵, conseguiu fretar um micro-

⁵ Segundo Brasil (2024), O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, criado em 1995, destina anualmente recursos financeiros, em caráter suplementar para atender as necessidades de estabelecimentos educacionais relacionadas as melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; além de incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social. Os recursos beneficiam estudantes

ônibus para o deslocamento dos alunos, além de proporcionar o lanche, já que o campo teve um horário mais extenso diante da distância.

No traslado, ao se aproximarem da parte mais central da cidade, foi notório observar o encantamento com o tamanho dos edifícios; neste momento surgiram perguntas acerca do fato de na área em que moram não terem prédios tão altos quanto os que estavam vendo naquele momento. Aproveitando este ensejo, dialogamos sobre o processo de verticalização, especulação imobiliária, gentrificação e concentração de formas e funções nesta parte da cidade. Foi importante observar e relembrá-los que, ao observarem as paisagens, os seus sentidos estavam sendo utilizados para percebê-las e então refletir sobre elas.

Os discentes também perceberam o tempo longo de deslocamento, sinalizando o possível atraso e também relembrando o que já havia sido conversado na primeira aula de campo, onde seria esse o motivo então dos pais e responsáveis demorarem tanto a chegar em casa depois do trabalho. A partir desta análise, novamente foi reforçado o conceito de migração pendular e todos os percalços que os habitantes de uma região metropolitana vivenciam com a mobilidade urbana de que usufruem.

Ao chegarmos no Parque Porto Futuro I (Figura 13), após o lanche e reforço sobre as recomendações quanto segurança, abrimos um espaço de perguntas, objetivando tornar os alunos protagonistas na construção do conhecimento. Para realizarmos uma aprendizagem significativa, consideramos o respeito ao conhecimento que os alunos possuíam, e a partir de seus conceitos espontâneos, foram reforçados os conceitos científicos, sempre observando o que Callai e Moraes (2017, p. 85) sinalizam: o contexto sociocultural em que se inserem para então desencadear o estudo dos conteúdos geográficos.

Então, desta forma, foi priorizada a liberdade de leitura de espaço do aluno para que ele pudesse observar as informações vivenciadas e assim construísse a sua própria percepção. A medida em que as perguntas e afirmações eram feitas, como explicitadas no quadro 8, relembrávamos os principais conceitos urbanos para que então a abordagem teórica pudesse se conectar com as relações sociais já vivenciadas por esses alunos.

matriculados nas escolas públicas de educação básica e de educação especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal; escolas privadas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público; e polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica (BRASIL, 2024).

Quadro 8 - Indagações/afirmações dos alunos a partir da observação da paisagem urbana.

INDAGAÇÕES/AFIRMAÇÕES DOS ALUNOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DA PAISAGEM URBANA	
- Por que aqui tem mais prédios e eles são mais altos?	
- Por que aqui tudo é mais organizado e mais caro?	
- Aqui o ar é mais puro, não é mesmo!	
- Com certeza vamos nos atrasar pela distância, não é professora?	
- Teve muito desmatamento pra construir esse espaço aqui, não é?	
- Por que o governo investe mais aqui?	
- Aqui tem mais gente do que lá?	
- Aqui tem mais lojas e também mais shoppings, né?	
- Aqui é muito bonito.	

Fonte: Organizado e elaborado pela autora (2025).

Figura 13 – Parque Porto Futuro I



Fonte: imagem da autora (2025)

O espaço público, ao qual estávamos vivenciando e o fato da maior parte deles não conhecer este ponto turístico abriu premissas para sinalizar que, ao interagir naquele lugar, poderíamos afirmar que já estávamos realizando o exercício de cidadania por usufruir de um espaço que é de direito de todos, e que apesar das observações na paisagem acerca da distância, organização, custo e maiores investimentos, era direito deles de usufruir de tal lugar.

Lefebvre (2008) afirma que a cidade tem origem histórica na festa, no encontro de pessoas, mas que, no modo de vida atual, transformou-se em mercadoria para ser consumida na

lógica econômica. Então, viver com os alunos o referido espaço público permite possibilidades de refletir essa lógica que monetiza o consumo dos lugares a partir do seu capital cultural.

Sabemos que a cidade apresenta espaços de socialização, de lazer, porém de consumo desigual e por este motivo pouco acessível para muitos. É importante que estes jovens vivam a cidade e se apropriem de lugares públicos, como ruas, praças, shoppings, como um modo de enfrentar e “quebrar” a lógica da segregação, da privatização e do individualismo presente na produção dos espaços urbanos.

As perguntas referentes a valorização do espaço, a dinâmica comercial mais intensa e políticas públicas mais efetivas se comparada com a periferia onde moram, abriram precedentes para reforçar o fato das atividades lucrativas comandarem a transformação do espaço e que nas áreas centrais urbanas a reprodução do capital é mais densa, mais intensa.

Neste momento, foi aberto um espaço para que a professora de História primeiramente dialogasse sobre o processo inicial de formação da nossa cidade, para que então chegássemos a uma abordagem geográfica que permitisse o entendimento sobre a metropolização e todos os seus desdobramentos.

A referida professora lembrou a Belém colonial, como um centro de comando e entreposto comercial, com reduzido número de pessoas e moradias, ruas estreitas. Nesse contexto, Rodrigues (1998, p. 122) afirma que “Belém era um centro de um circuito de relações econômicas movido pela índole mercantil voltada para o enriquecimento e o desbravamento do espaço, com ênfase maior na coleta de riquezas que em atividades fixadoras de população”.

Foi importante ressaltar esse processo histórico, pois a partir do princípio geográfico de extensão, pode ser entendido como o estudo do espaço local facilita a compreensão de estudos envolvendo o global e como as forças exógenas de cunho internacional influenciam na transformação dos lugares de acordo com os seus próprios interesses, sem esquecer de afirmar que é no local em que há possibilidade de pertencimento, de transformação, de autonomia. Santos (1994, p. 17), afirma, fazendo referência a este período colonial, que “no começo, a “cidade” era bem mais uma emanção do poder longínquo, uma vontade de marcar presença num país distante”.

Continuando as explicações, a professora de História elucidou a expansão do sítio urbano durante o ciclo da Borracha e o período conhecido como Belle Époque, sobretudo nas áreas que não alagavam, já que a cidade é recortada por rios, com investimentos em ruas largas, paisagismo e esgotamento sanitário em espaços já com traços de segregação urbana. Foi lembrado que durante o governo de Antônio Lemos, no início do século XX, foram definidas

uma série de regras para construções habitacionais, onde quem não se adequasse a tais imposições, era multado e até expulso da área central de Belém.

A partir disto, os conhecimentos geográficos permitiram relembrar os conceitos de urbanização e de crescimento urbano no Brasil, a partir da formação de centralidades reproduzidas em uma lógica capitalista; então afirmou-se a importância da industrialização neste processo, citando a instalação das fábricas Tabacaria, Phebo e Ocrim, que desencadeou mudanças estruturais que modernizaram o espaço, intensificou a dinâmica do setor de serviços e gentrificou esta parte central do município.

Foi importante também relembrar, que a partir da segunda metade do século XX, os investimentos rodoviários para fins de integração e circulação de mercadorias e mão de obra, dentro de uma lógica de política de desenvolvimento urbano, também contribuíram para uma urbanização acelerada, porém também desordenada, uma vez que os planos de ação envolvendo a cidade não atendiam as necessidades de todas as classes sociais. Correa (1995) nos diz que os proprietários dos meios de produção como donos de terra, empresas e Estado organizam o espaço aos moldes do capitalismo, excluindo grande parte da sociedade no processo de urbanização.

Foi de primordial importância explicar aos alunos que essa urbanização, chamada por Santos (1994) de corporativa, mostra que as ações de agentes sociais como a burguesia, Estado e instituições financeiras sobre a produção do espaço, metropolizaram algumas cidades brasileiras, em especial as capitais, como por exemplo Belém, iniciando este processo de maneira centralizada, haja vista que políticas em torno da estrutura de transportes, energia e comunicação foram viabilizadas neste espaço para então atrair investimento industriais, comerciais e de serviços, tornando mais denso o sistema de objetos e ações, bem como as formas e conteúdos da cidade.

Essa gentrificação gerou especulação e uma mudança de perfil social do lugar, desencadeando o crescimento horizontal da cidade em direção a periferia, principalmente das classes sociais menos favorecidas, das quais os alunos presentes nesta pesquisa pertencem. A percepção dos alunos em relação a dinâmica econômica e a intensa artificialização dessa área central é quem auxiliou a desencadear diálogos sobre esse processo, uma vez que para eles, foi visível que a estruturação daquela paisagem urbana atendia às demandas das classes sociais mais altas. Foi importante lembrar que nem todos os espaços centrais foram revitalizados e que a depender do interesse do que Santos (1994) denomina de firmas, muitos bairros, mesmo no centro, se deterioraram, a exemplo do bairro do Comércio e Cidade Velha que se tornaram rugosidades desta zona urbana.

O cenário da aula e todas as explicações anteriores deram o suporte para compreender o crescimento urbano horizontal em direção a periferia gerando segregação socioespacial e a exclusão socioeconômica dos moradores em relação aos equipamentos presentes nestes bairros mais centrais. Assim como se percebeu esta modernidade, foi visível também a desigualdade, onde a má distribuição de renda evidencia as vivências desiguais, sabemos que a expansão da cidade acontece concomitantemente a expansão do capitalismo e aos interesses das grandes empresas em detrimento dos gastos públicos que realmente deveriam acontecer, sobretudo no setor social.

Esta realidade nos fez lembrar o fato de estarmos dentro de uma metrópole, de influência regional, polarizadora dos municípios de sua região metropolitana, mas que, no entanto, não está livre da desigualdade socioespacial, dos problemas ambientais e de todas as formas de violência. Cavalcanti (2011) afirma que o urbano é ocupado e transformado por diversos grupos sociais presentes em um espaço segregado, já que a produção das áreas centrais é priorizada e valorizada se comparada com a periferia.

Foi visível o despertar da curiosidade a cada paisagem percebida, as perguntas foram surgindo e as lembranças em relação ao aporte teórico dado em sala de aula foram aparecendo, demonstrando que o processo ensino-aprendizagem a partir do trabalho de campo estava sendo efetivado. Neste segundo campo, os princípios de diferenciação, analogia e conexão foram explorados, mesmo que sem intenção pelos alunos, uma vez que era inevitável as comparações com o lugar em que moram, bem como, mesmo que de maneira ainda tímida e auxiliados pelos professores presentes, eles perceberam que estavam ligados aquele lugar, pelo lazer que estavam usufruindo, pelo comércio pulsante e polarizador, pela logística que viabiliza a circulação dos fluxos que usufruem ao longo do seu dia a dia e da sua família. Perceberam que os espaços estão conectados pelo movimento das pessoas, pela estrutura de transporte, pela produção, circulação e consumo de mercadorias.

A medida em que iam observando, alguns deles tentando descrever em seus cadernos de campo, ficou evidente que possuíam o mínimo de noção sobre a desigualdade de investimentos dentro de uma mesma cidade e o descaso para com as políticas públicas voltadas para periferia.

Atentaram-se para o fato de não visualizarem nuvens de fumaça e estarem respirando um pouco melhor quando compararam com alguns trechos de seu bairro, onde a poluição atmosférica oriunda da queima do lixo proveniente do extinto aterro sanitário do Aurá provoca vermelhidão nos olhos e tosse, situação esta também dialogada na primeira aula de campo. Uma das alunas afirmou: “Tia, é impressão minha ou aqui o ar é mais puro?”(Aluna B).

Neste momento, retomamos as lembranças do primeiro campo sobre o projeto integrador da professora de Ciências e reiteramos a invisibilidade dos impactos ambientais proporcionados pelo lixo por estar em uma área periférica distante da dinâmica mais intensa e lucrativa das áreas centrais. Um aluno contribuiu sinalizando para nós o seguinte ponto de vista: “Se esse lixo fosse aqui já tinham resolvido o problema” (Aluno C).

Os alunos, após conversarem sobre a queima do lixo no aterro do Aurá, lembraram sobre o fato da área central belenense está recebendo muito mais investimentos do que o bairro em que eles residem, diante da realidade de sediarmos a 30ª Conferência das Partes da ONU (COP 30) sobre Mudanças Climáticas. Dialogamos sobre os investimentos em esgotamento sanitário e a implementação e modernização de pontos turísticos apenas nos bairros centrais, especulação imobiliária, além do encarecimento do consumo desse lazer e desses espaços.

Foi feita a seguinte provocação: Modernização sim, mas para quem? Um dos alunos respondeu: “pra gente é que não é tia, vão se reunir pra falar do clima, enquanto a gente respira fumaça e brinca na praça toda quebrada [...]” (Aluno D). A partir disto, entenderam as mudanças na paisagem da cidade, mas também perceberam que essas mesmas transformações não alcançaram o bairro que moram, passando a vivenciar injustiça social por habitarem uma parte da cidade em que não tem usufruto dos mesmos benefícios.

Reiteramos que os donos dos meios de produção, as instituições financeiras e o Estado são os agentes sociais mais importantes na transformação do espaço, sendo a população das camadas mais pobres da sociedade excluída desse processo. Santos (1994, p. 140) nos diz que “na grande cidade, há cidadãos de diversas ordens ou classes, desde o que, farto de recursos, pode utilizar a metrópole toda, até o que, por falta de meios, somente a utiliza parcialmente, como se fosse uma pequena cidade, uma cidade local”.

O movimento da reprodução da sociedade realizando-se por meio do espaço urbano, produz a cidade como negócio, num movimento que se orienta pela realização do valor de troca como momento de valorização do capital, o que torna o espaço produtivo – isto é, o espaço como condição da reprodução econômica sob a hegemonia do capital financeiro, assume a função produtiva. Nesse processo, as políticas públicas ganham relevância, daí a aliança entre a esfera política e econômica na elaboração de políticas públicas que orientam a ocupação do espaço, a construção da infraestrutura, a distribuição do orçamento visando à realização do processo de valorização em que o solo urbano ganha centralidade. Por sua vez, só o poder público pode desapropriar, regular o mercado, criar e gerir as normas de edificação e zoneamento, bem como ações de remoção da população de áreas nobres ou tornadas nobres com a extensão do tecido urbano, de modo a garantir incentivos para que os capitais se reproduzam sem sobressaltos. (Carlos, 2020, p. 420)

Após a abordagem geográfica, o professor de Educação Física explorou o espaço urbano para atividades corporais, demonstrando que é possível promover saúde, bem estar, lazer e até

mesmo habilidades socioemocionais dentro da cidade. Foram utilizados os patinetes de mobilidade urbana públicos municipais para os alunos se exercitarem, elegendo alguns deles para organizarem o revezamento e também ensinarem o uso; esta prática, segundo o referido professor, pode contribuir com quesitos como responsabilidade, liderança, cooperação, trabalho em equipe e interação social. Reconheceu-se a importância de políticas públicas que melhorem os espaços de atividade física dentro da cidade, já que esta realidade, segundo a Constituição Federal (1988) é um direito social do cidadão, que pode integrar a comunidade, melhorar sua saúde física e mental, aumentando assim, as possibilidades de garantir a qualidade de vida.

Vincular o conhecimento a existência deles é um dos pilares fundamentais desse trabalho, portanto, em vários momentos do campo se teve o cuidado de estimular o protagonismo destes alunos na construção do conhecimento, buscando uma aula com uma abordagem que priorizasse uma escuta mais ativa para a construção do diálogo, estimulando a relação que eles poderiam fazer entre o significado real e concreto do conhecimento geográfico. O reconhecimento dos aspectos geográficos de uma cidade, seja na sua forma e no seu conteúdo contribuiu para que eles tivessem um novo olhar, sobretudo em relação aos aspectos sociais, econômicos e políticos explicitados nas paisagens que vivenciaram.

Perceber as diversas cidades dentro de uma cidade foi muito importante neste campo, e ao mesmo tempo que isso foi possível fazer com que os alunos pudessem observar a paisagem urbana a partir das suas cores, formas, cheiros e movimento. Ao mesmo tempo que isso, também refletiram sobre a necessidade de que a cidade fosse menos desigual, mais atenta às necessidades de todas as classes sociais, mais acolhedora.

Entenderam que vivem em uma cidade segregada socialmente e espacialmente, já que as diferentes realidades socioeconômicas existentes ali geram vivências diferentes e que essa lógica de apropriação privada do espaço deixa cada vez mais distante a possibilidade de construir uma cidade com menor separação, menor diferença econômica, e menor desigualdade nos direitos.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 6º expressa que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Portanto, para atender a esses anseios, a cidade precisa se tornar atraente para além do consumir, já que esta não é a única forma de vivê-la, e que os cidadãos que ali moram, atentos às questões sociais e ambientais mais coletivizadas, podem refletir e participar de estratégias que tornem o espaço das cidades mais acolhedor e agregador.

Carlos (2020, p. 413) afirma que “a sociedade produtora da cidade não pode ser apartada de sua própria obra”; por este motivo, esta segunda aula de campo iniciou a construção do conhecimento acerca desta verdade para que no futuro estes mesmos alunos ampliem as possibilidades de lutar por uma cidadania mais próxima de uma plenitude, onde persistam para que a gestão da cidade em que moram viabilize o que Castellar (2006 p. 107) denomina de “vida coletiva em um espaço que educa a partir de seu arranjo espacial, sinais, imagem e escrita, formar valores e comportamentos”.

O que foi desenvolvido aqui visou fazer geografia escolar na cidade para se aproximar de uma efetiva educação geográfica já que, nesta lógica, Callai e Moraes (2017, p. 83), afirmam ser possível “encaminhar a formação de sujeitos que ao compreender a espacialidade em que vivem possam, através do conhecimento, produzir o seu empoderamento com exercício de autonomia na constituição de sua cidadania”.

Abaixo seguem os principais conceitos trabalhados neste campo.

Quadro 9 - Conceitos envolvendo cidade/espço urbano dialogados neste campo

CONCEITOS ENVOLVENDO CIDADE/ESPÇO URBANO DIALOGADOS NESTE CAMPO
Metrópole e metropolização
Centralidades e Gentrificação
Crescimento horizontal urbano: centro e periferia
Verticalização
Rugosidades – centros deteriorados
Segregação socioespacial
Saneamento básico e macrodrenagem
Mobilidade urbana e migração pendular
Poluição – atmosférica, resíduos sólidos.
Espaços de uso coletivo
Políticas urbanas e agentes sociais econômicos
Consumo de espaços urbanos.
Desemprego e subemprego
Políticas públicas

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

4.3 Pós-campo – avaliação, reflexões e discussões

Como já foi dito anteriormente o Estudo do Meio precisa ser planejado em etapas e é de fundamental importância que após as aulas de campo o conhecimento e olhar geográfico adquirido seja sistematizado para os fatos observados e analisados estabeleçam uma relação mais efetiva com a teoria apreendida em sala de aula.

Dessa forma, tanto nas aulas de campo quanto nos pós campo utilizamos como ferramenta de registros e análise das observações, dúvidas, críticas e interpretações das diversas

paisagens e lugares vivenciados, o caderno de campo. Um dos objetivos alcançados na produção deste caderno foi o do exercício da pesquisa, principalmente por buscarem respostas ao que estavam visualizando, aos dados que estavam coletando.

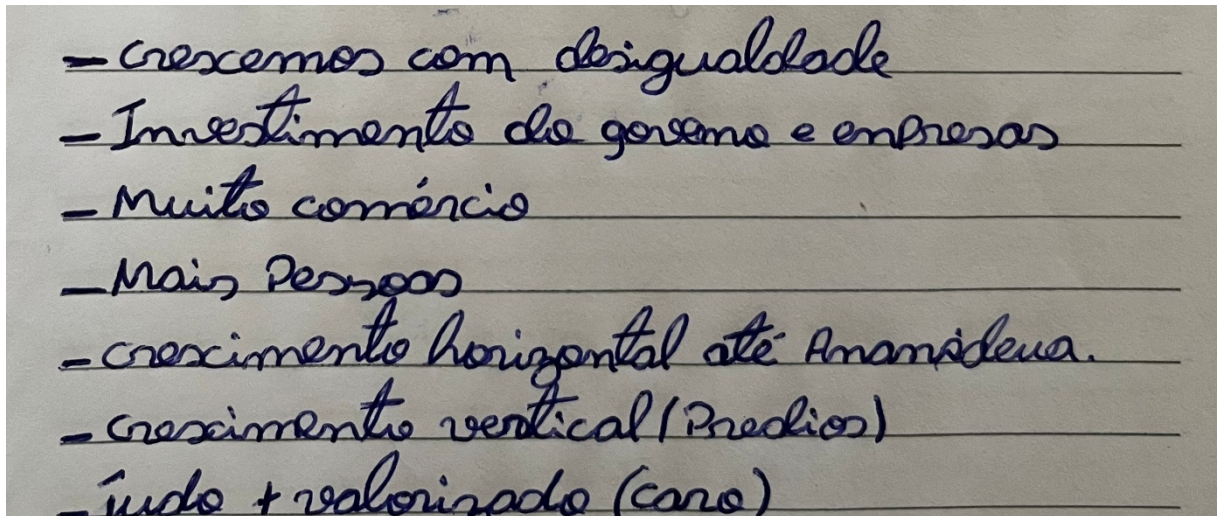
Ter um caderno ou bloco para anotações escritas, desenhos, croquis é um procedimento didático significativo para desenvolver a habilidade de registro. No caderno de campo poderão constar antecipadamente orientações sobre a organização do trabalho, tais como, informações sobre os roteiros e os lugares da pesquisa, mapas e textos informativos sobre o tema em estudo. (Azambuja, 2012, p. 192)

O caderno de campo continha previamente as aulas de campo, o cronograma de atividades realizada com os alunos, mapa de localização e mapa conceitual, espaço para registros escritos e imagéticos para que conseguissem visualizar o planejamento do trabalho e a importância das etapas envolvidas para chegarmos à compreensão do nosso objeto de estudo.

Os registros escritos, como mostram as figuras 14 e 15, foram realizados em campo e as fotografias foram coladas no caderno antes que o fórum de discussão começasse. Este momento teve descontração e sorrisos ao lembrarem de alguns momentos das aulas de campo, estreitando os laços afetivos da turma, bem como comentários críticos acerca da diferença de paisagem quando compararam as fotografias da área central com as da periferia de Belém, considerando ser a primeira, sob o ponto de vista deles bem melhor de se viver, bem mais bonita e mais cheia de investimentos.

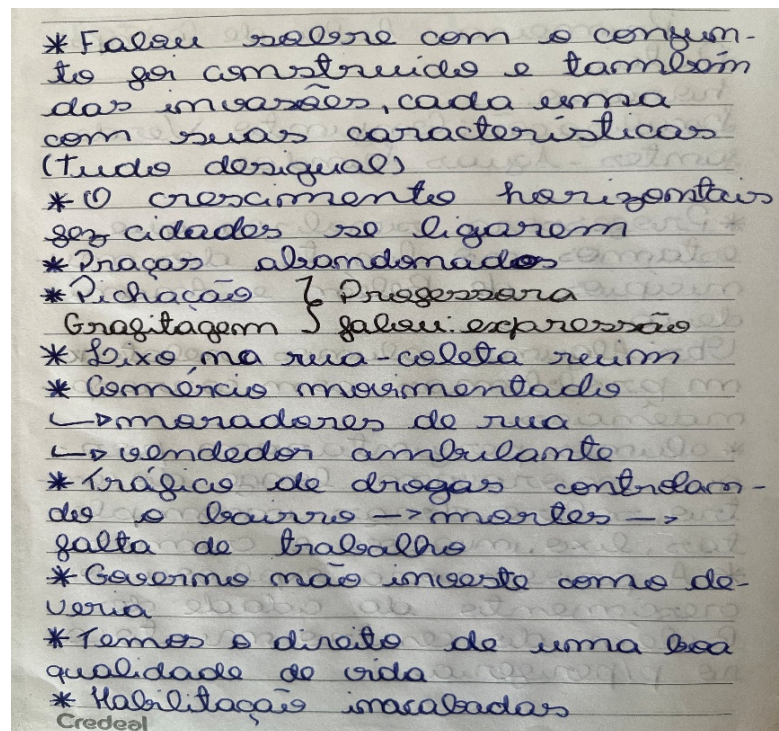
Após revisarem a produção escrita nos cadernos, abrimos um círculo de discussão, onde primeiramente compartilharam seus escritos uns com os outros para que pudessem socializar seus apontamentos individuais feitos no trabalho de campo. Neste momento muitos encontraram semelhanças nos escritos concordando com muitas das observações que estavam visualizando.

Figura 14 - Escritos do aluno B durante a aula de campo.



Fonte: Organizado pela autora (2025).

Figura 15 - Escritos do aluno C durante a aula de campo.



Fonte: Organizado pela autora (2025).

O compartilhamento desses registros os aproximou, perceberam que a maior parte deles, pelas suas vivências na mesma classe social, no mesmo bairro, eram bem parecidas, um ia complementando e concordando com o raciocínio do outro, fortificando ou gerando novas compreensões. Essa construção de conhecimento em grupo, de modo coletivo, ajudou-os a dar mais significados, inclusive afetivos, ao que foi estudado.

O caderno de campo desempenha função didático-pedagógica fundamental em todas as etapas da realização dos Estudos do Meio. Nele, os participantes da atividade devem facilmente encontrar as principais instruções relativas à coleta de dados e informações e ao processo de observação, além de espaços adequados para registros escritos, desenhos e esquemas. Durante todo o desenrolar do Estudo do Meio, o caderno de campo se constitui, deste modo, um “fiel companheiro” dos participantes porque, rápida e facilmente, podem ser consultadas, em caso de dúvida, as atividades programadas e os procedimentos adotados. (Lopes; Pontuschka p. 183)

Feito isto, abrimos a roda de conversa colocando no quadro a seguinte frase para que iniciássemos os tópicos de discussão: “Nossa cidade em julgamento”; reforçando o protagonismo estudantil, foram apresentadas perguntas referentes aos estudos teóricos de cidade e espaço urbano, utilizando a vivência dos alunos dentro das aulas de campo. Os discentes se sentiram estimulados a rever seus registros para que pudessem participar do diálogo.

A partir da percepção que tiveram da cidade de Belém e a medida em que dialogávamos sobre ela, expuseram ideias, observações, sensações, afirmações, dúvidas e críticas que fazem parte de um processo investigativo, na medida em que era notório o interesse em buscar causas e motivos que pudessem explicar o resultado das paisagens que viveram no trabalho de campo.

É importante ressaltar que alguns alunos desta turma apresentam problemas com leitura e escrita, tão logo também com interpretação, sobretudo textual; as aulas de campo os ajudaram a compreender o conhecimento mais técnico a partir do empírico, contudo, tiveram dificuldades em lembrar os termos utilizados para conceituar os fenômenos urbanos explicados.

Combinamos que sempre que surgisse a vontade de participar da discussão que levantassem a mão para que organizássemos o diálogo, estimulando o respeito ao tempo e a fala do outro, assim, algumas vezes a partir das contribuições de um, o outro complementava com as suas ou lançava uma pergunta a partir do que foi falado.

O principal alvo da avaliação em formato de fórum de discussão, é fazer com que o aluno a partir dos tópicos abordados, compreendam o espaço urbano a partir das suas experiências vividas em campo, exercitando na roda de conversa a liberdade de leitura, escrita e expressão, uma vez que a cidade é um espaço que pode ensinar os alunos sobre diversos temas, educando para a formação cidadã.

Segundo Cavalcanti (2017), a formação cidadã é uma preocupação inerente ao ensino de Geografia, logo os objetos de conhecimento que envolvem cidade, estudados a partir das experiências vividas pelo aluno, facilitam a compreensão deste espaço, fazendo os mesmos, em seu cotidiano, perceberem, se relacionarem e se apropriarem dos lugares, produzindo territórios e tendo como referência a vida coletiva.

A seguir, temos o quadro 10 com as perguntas lançadas, a colaboração dos alunos em cada tópico, os conceitos consolidados e os em processo de consolidação diante do encadeamento das respostas deles, além dos princípios geográficos e habilidades da BNCC contemplados neste processo.

Este quadro também ressalta como é possível construir uma análise e compreensão conjunta de um objeto estudado e do espaço vivido, através de uma escuta atenta a todos envolvidos no processo, realidade essa que pode ajudar a pensar e executar transformações que visem o bem comum, uma vez que cada um de nós enquanto sujeitos ativos, indagadores e críticos, pode utilizar nossa capacidade intelectual como grande subsídio para construir e reconstruir lugares mais democráticos.

Quadro 10 - Apontamentos sobre o Fórum de discussão no Pós Campo

(continua)

Perguntas norteadoras	Participação dos alunos	Conceitos sobre a cidade e espaço urbano consolidados	Conceitos sobre a cidade e espaço urbano em processo de consolidação	Princípios geográficos contemplados	Habilidades da BNCC contempladas
- Quais paisagens mais chamaram a atenção de vocês?	- A maior parte dos alunos citou os prédios mais altos da área central, a beleza do Parque Porto Futuro. - Pichações e grafiteagem nas praças do bairro lembrando as explicações sobre liberdade de expressão. - Área central mais barulhenta (mais máquinas, automóveis e obras).	Verticalização Segregação socioespacial Poluição sonora Gestão urbana	- Necessidade de reforçar a importância da gestão democrática para o bem comum. A noção básica disso foi notada, porém foi preciso lembrar que a comunidade também é um agente social produtor e reprodutor do espaço.	Todos os princípios geográficos foram utilizados ao longo de todo o Estudo do Meio, contudo, diante de um processo formativo de aula e escuta atenta aos alunos, os princípios mais utilizados diante da participação deles foram: ordem, extensão, diferenciação, conexão e analogia.	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
- Como perceberam que somos urbanizados?	- Quantidades de pessoas, empresas, ruas, comércio, construções (elementos artificiais). - Lembrança do êxodo rural	Êxodo Rural Urbanização Crescimento urbano	- Setores da economia – tiveram dificuldade de lembrar os termos utilizados para segmentar as atividades econômicas.		(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
- Quais os principais problemas enfrentados no bairro em que vocês moram e quem poderia minimizar essa situação?	- Coleta de lixo inadequada, tratamento de água e esgoto, segurança, deficiência habitacional, deterioração das praças, poluição atmosférica, poluição visual. - Compararam a disposição das ruas, arquitetura de casas e prédios quando observaram centro e periferia. - A diferença no fato de que algumas pessoas moram no conjunto habitacional, expulsas da área central mais cara, de pessoas mais pobres que invadiram áreas próximas vivendo em condições precárias, construindo suas casas com restos de materiais e enchentes.	Segregação socioespacial Impactos ambientais Problemas sociais urbanos Gestão urbana	- Dificuldades de associar especulação imobiliária e valorização do espaço ao termo gentrificação.		(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.). (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos

O despejo de lixo estava organizado da mesma forma nos dois campos?	- Os alunos perceberam que a coleta de lixo é mais deficiente na periferia da cidade, sendo esse um problema de gestão pública e também de conscientização ambiental.	- Impactos ambientais - Racismo ambiental - Gestão urbana			e as tensões históricas contemporâneas.
Quais impactos ambientais puderam observar?	- Poluição atmosférica e mudanças climáticas (relembrou a queima do lixo e os diálogos de racismo ambiental), desmatamento, inundações e alagamentos, contaminação da água e do solo. - Alguns alunos lembraram que as áreas mais desvalorizadas da cidade como as Águas Lindas, geralmente as pessoas mais pobres ocupam áreas arriscadas ambientalmente falando, como caso do bairro em que moram em que o lixo e saneamento inadequado contaminam os mananciais de água e também algumas áreas desmatadas próximas a corpos de água que inundam durante as chuvas.	- Impactos ambientais - Segregação socioespacial - Crescimento urbano. - Periferia urbana.	- Precisamos reforçar a importância de se educar ambientalmente quanto ao despejo adequado dos resíduos sólidos.		(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
A cidade está mais preparada para fazer carros ou pessoas circularem?	- A maior parte dos alunos respondeu carros e analisaram o fato de pessoas mais empobrecidas terem mais dificuldade de se deslocar em uma lógica de transporte público, a exemplo da nossa aula de campo onde vivenciamos congestionamento. - Sinalizaram, com o auxílio da professora a necessidade de veículos mais rápidos, confortáveis e menos poluentes. - Maior parte dos familiares trabalham na área central de Belém, logo essa realidade facilitou a compreensão deles enquanto a concentração de serviços no centro da cidade e a necessidade de uma melhor mobilidade urbana.	- Mobilidade urbana. - Migração pendular.			(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.
Em qual parte da cidade foi mais perceptível visualizar que	- A área central por ter maior concentração de infraestrutura (hospitais, comércio, escolas, prédios, terminais)	- Metropolização. - Segregação socioespacial. - Rede urbana	- Os alunos apresentaram dificuldades de lembrar o termo metropolização		(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.

você estava dentro de uma metrópole?	- Lembraram que influencia cidades próximas a cidade principal da região metropolitana.		e formação de metrópole, apesar de terem compreendido os conceitos.		
Quais as principais diferenças foram observadas por vocês quando comparamos o centro e a periferia de Belém?	- Cresceu em direção a periferia e para os municípios vizinhos formando regiões metropolitanas (lembraram do conceito de conurbação, mesmo com dificuldades de pronúncia). - Um lugar mais bonito pra quem tem mais dinheiro. - Mais investimentos nas partes mais centrais da cidade se comparado com o lugar que moramos. - Mais pobreza na periferia (repetiram os mesmos problemas sociais já comentados). - Território do tráfico (alegaram ser mais visível nas proximidades de onde moram).	- Metropolização. - Crescimento horizontal da cidade. - Conurbação. - Região Metropolitana. - Segregação socioespacial. - Rede urbana. - Problemas sociais urbanos.	- Necessidade de reforçar sinônimos a palavra segregação para facilitar a compreensão. - Compreenderam que os lugares estão conectados e que os fluxos de pessoas, informações e mercadorias circulam a partir de redes de transporte e comunicação (o deslocamento deles no campo ajudou nessa compreensão). No entanto tiveram uma certa dificuldade de assimilar o termo rede, precisando de mais explicações sobre o tema.		
Lazer	- Mais espaços de lazer e convivência na periferia, além da manutenção. - Preços elevados dos espaços de convivência. - Dificuldades de deslocamento.	- Função social da cidade. - Gestão urbana.	- Precisaram de reforço para compreender que viver a cidade vai para além do consumir.		
A Cidade que queremos	- Qualidade no transporte. - Mais espaços de lazer, inclusive mais baratos. - Moradias boas para todos. - Emprego para todos para diminuição a pobreza - Emprego para todos para termos menos crimes. - As mesmas coisas que tem na parte mais rica também ter na parte mais pobre da cidade. - Estudo para todos. - Alimento para todo mundo. - Mais cuidado com a natureza. - Ser ouvido no que é melhor pra gente.				

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

A participação dos alunos no fórum de discussão permitiu que conseguíssemos relacionar à roda de conversa a todos os princípios geográficos e algumas habilidades da BNCC referente ao sexto ano, uma vez que, conforme comentado anteriormente, a turma apresenta lacunas referentes aos conceitos que deveriam ser apreendidos nesta série em que tiveram aulas síncronas.

Então dentro desta lógica, foi necessário identificar e comparar paisagens e lugares, bem como relembrando os conhecimentos sobre espaço geográfico, compreender as transformações pelas quais as cidades passaram a partir das atividades econômicas, em especial a industrialização. Foi importante também explicar a interferência da queima do lixo às mudanças climáticas, objeto de estudo esse referente ao sexto ano e que precisou ser reforçado junto aos alunos.

Os diálogos foram transcorrendo e conseguimos construir as habilidades da BNCC referentes ao sétimo ano ao longo do debate, uma vez que a participação dos alunos gerou diálogos envolvendo migrações do campo em direção a cidade e a influência deste fluxo populacional na dinâmica da urbanização; o deslocamento populacional do centro em direção em periferia promovendo o crescimento horizontal da cidade.

Foi reforçado a partir das falas dos alunos envolvendo a desigualdade social e todos os problemas observados nas aulas de campo, a influência do modo de produção capitalista nos processos de produção, circulação e consumo da cidade, assim como as consequências sociais e ambientais gerados por esta lógica. Os impactos foram mencionados pelos alunos à medida que eram indagados e foram expostos no quadro anterior.

Santos (1997, p. 12) nos diz “que as relações entre os elementos do espaço são influenciadas pelo modo de produção vigente de acordo com cada formação econômico-social, segundo os seus lugares geográficos e seus momentos históricos”.

Diante dos laços afetivos construídos ao longo das aulas, os alunos se sentiram à vontade para expor suas opiniões, sobretudo quando lembravam de algo dito em aula ou observado e analisado em campo, como por exemplo quando falamos sobre o crescimento horizontal da cidade e um dos alunos fez o seguinte comentário: “Tia, aprendi que Belém cresceu até chegar bem perto de Ananindeua e que estamos nessa área de encontro que a senhora chamou de região metropolitana.”(Aluno E)

A interação entre perguntas e respostas, comum em fóruns de discussão permitiu aos alunos compreender que muitas das características estudadas são comuns em muitas cidades brasileiras, uma vez que o capitalismo global e a conexão entre áreas desenvolvidas e em vias de desenvolvimento e os objetivos principalmente do capital externo permitem esta realidade.

Construíram a consciência de que estas mesmas cidades, apesar das semelhanças apresentam características próprias e diferenças influenciadas pelos objetivos dos agentes sociais de transformação do espaço, pela cultura do povo, pelas funções atribuídas a este espaço.

Foi importante abrir um espaço para construir algumas análises sobre conceitos que os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade de relacionar a interpretação da realidade urbana vivenciada em seu dia a dia e nas aulas de campo, conforme já exposto no último quadro.

Dentre estes conceitos foram reforçados o de metropolização e formação de metrópoles, relembrando as formas e funções e toda a dinâmica que envolve elas, principalmente no centro de Belém, onde estivemos; então reafirmamos esta cidade enquanto polo econômico que influencia as cidades mais próximas, a diversidade de atividades econômicas, centros de decisão e papel central nas redes de comunicação e transporte.

Essas redes foram lembradas pelos alunos, principalmente quanto aos investimentos mais concentrados na área central; conversamos sobre o fato de as redes científicas como as de comunicação, principalmente a partir da internet, e técnicas, como por exemplo as de transporte, permitirem a circulação de pessoas, mercadorias, informações e dinheiro, bem como integrem cidades e regiões metropolitanas, influenciando na configuração no território.

A observação dos principais impactos ambientais presentes na cidade de Belém gerou uma análise e compreensão da intervenção humana sobre a natureza a partir do crescimento urbano consolidadas, uma vez que os alunos vivenciam grande parte destes impactos em seu cotidiano.

Então ressaltaram os problemas locais que envolvem a contaminação hídrica e do solo, principalmente oriundas do aterro sanitário do Aurá, bem como a queima proveniente do lixo e consequente contribuição para o aquecimento global. Um dos alunos, neste momento, afirmou: “É o racismo ambiental que a gente estudou com a senhora e com a tia de Ciências.”(ALUNO F)

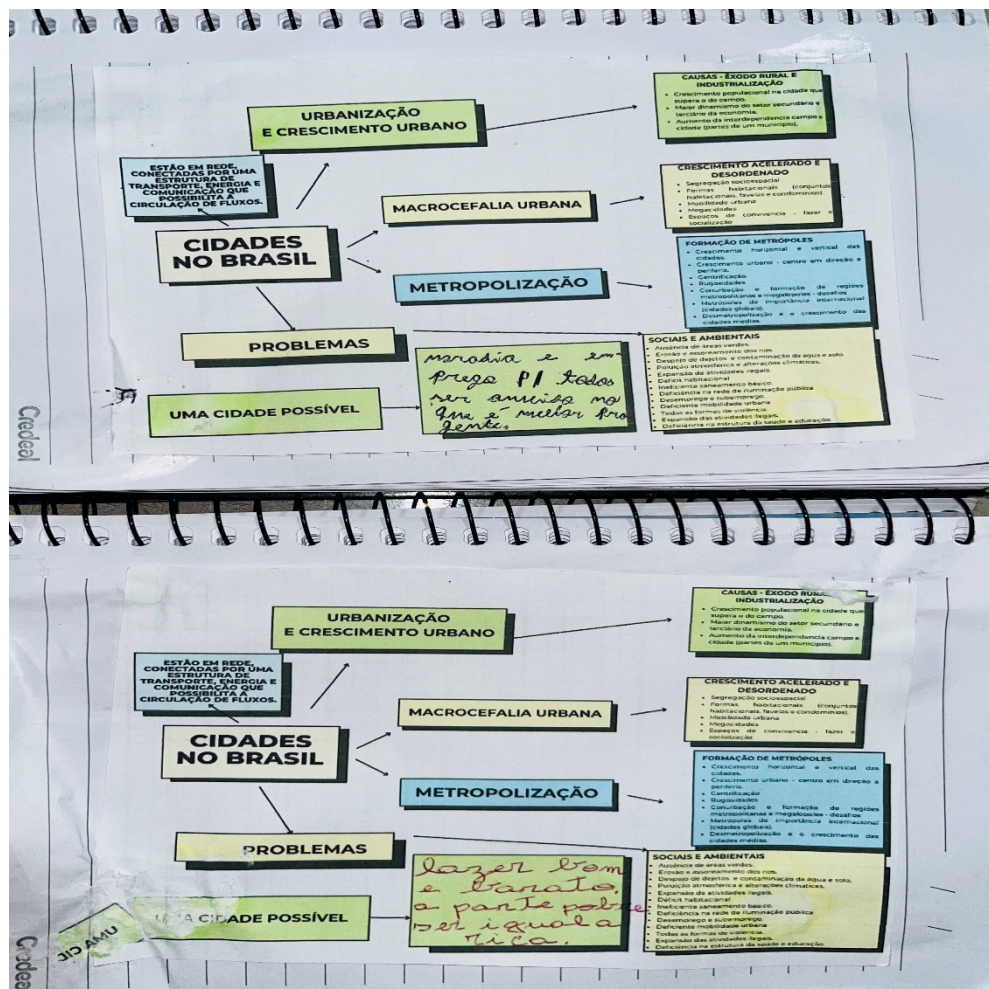
O manejo inadequado dos resíduos sólidos reforçou no diálogo a necessidade de políticas que envolvam a conscientização ambiental dos cidadãos a partir de um consumo mais consciente e menos desperdício a partir de práticas de reciclagem e reaproveitamento.

Ligada a essas questões, foi necessário também reforçar que o saneamento básico da periferia da cidade ainda é deficiente e contribui para a poluição hídrica, uma vez que lixo e esgoto sem tratamento despejam resíduos contaminantes diretamente nos rios. Dessa forma, a falta de políticas públicas que acessibilizem esse serviço aos habitantes e mitiguem esta problemática é alarmante.

Foi importante também conversar que mesmo sabendo que as áreas centrais tendem a ser mais poluídas do que a periferia pela quantidade de gases tóxicos lançadas pelos automóveis e fábricas, no bairro deles em específico, o ar é mais poluído devido à queima dos resíduos do lixo.

Finalizamos o fórum de discussão e separamos um momento para que eles preenchessem a lacuna da cidade possível no mapa conceitual (Figura 16). As respostas expostas no quadro evidenciaram a lucidez dos alunos, mesmo muito novos, acerca do que precisam para terem uma melhor qualidade de vida.

Figura 16 – Participação dos alunos nas reflexões sobre “A Cidade que queremos”.



Fonte: Imagem da autora (2025).

Socializamos as respostas e ressaltamos que os cidadãos pagam impostos para que usufruam de uma vida digna, onde a cidade precisa se tornar um espaço mais democrático com acesso ao lazer, estudo, atendimento médico, moradia, segurança e mobilidade efetivas. Para tanto, são necessárias políticas públicas que distribuam melhor a renda entre as pessoas, que

gerem mais oportunidade de sustento digno, já que a baixa oferta de postos de trabalho contribui para o crescimento da pobreza e de todos os problemas sociais relacionados a ela, como por exemplo o aumento da criminalidade e todas as formas de violência, as dificuldades de acesso à moradia, alimentação e saúde dignas.

É importante que os alunos compreendam que é papel do Estado efetivar essas políticas públicas que são direitos legais dos cidadãos urbanos, ofertando qualidade de vida aos moradores de uma cidade, independentemente da classe social à qual eles pertencem. Santos (1997) afirma que certos espaços não são objeto de todas as modernizações, pois dependem dos interesses do sistema em escala mundial, nacional, regional e local, desencadeando desigualdades no desenvolvimento e na modernização destes.

Figura 17 - Exercício avaliativo pós-campo sobre cidade e espaço urbano.

EXERCÍCIOS - CIDADE E ESPAÇO URBANO

PROFESSORA: SUELLEN VIDAL
COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA
TURMA: 7º ANO

* Indica uma pergunta obrigatória

1. De acordo com o IBGE (2010), em Belém, a população é predominantemente urbana, com quase 99% em áreas urbanas e apenas 1% na zona rural, totalizando cerca de 1,3 milhão de habitantes

Esta elevada taxa de urbanização evidencia que a maior parte dos habitantes de Belém mora na (o)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ campo
☐ cidade
☐ zona rural
☐ espaço agrário

5. As cidades brasileiras cresceram aceleradamente e desordenadamente, na maior parte dos casos, do centro em direção a periferia. Desta forma a desigualdade social econômica é evidente nestes espaços, onde muitas vezes é necessário ter poder financeiro para usufruir dos direitos básicos dentro desses espaços.

Sobre os problemas urbanos vivenciados em Belém, podemos destacar:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Moradias precárias e impróprias, em áreas menos valorizadas e distantes do centro com deficiência no saneamento e iluminação pública, bem como muitas pessoas que moram em situação de rua.
☐ Apesar das desigualdades sociais e do modelo concentrador de riqueza e poder que fazem parte de sua formação histórica, o Brasil apresenta um dos melhores índices de qualidade de vida urbana do mundo.
☐ Uma política de urbanização que consegue conservar os recursos naturais das áreas urbanas, como por exemplo vegetação e rios, bem como tratar adequadamente os resíduos sólidos (lixo).
☐ O crescimento de Belém foi acompanhado de políticas públicas que diminuíram os problemas relacionados a trânsito, desemprego e criminalidade.

7. O direito à cidade foi um conceito formulado pelo filósofo Henri Lefebvre em 1968. Em seu livro intitulado O DIREITO À CIDADE, afirma-se que os cidadãos moradores de uma cidade possuem o direito de habitar, usar e participar da produção de cidades justas, inclusivas, democráticas e sustentáveis, onde todos possam usufruir de maneira plena este espaço.

Essa realidade ainda não faz parte do dia a dia de nossas cidades diante da intensa desigualdade socioeconômica, porém é possível nos aproximar dela a partir

Marcar apenas uma oval.

- ☐ de investimentos empresariais em estruturas de lazer de elevado custo nos centros da cidade..
☐ de políticas públicas que gerem qualidade no uso dos serviços urbanos para todas as classes sociais.
☐ do acesso ao consumo privado, ou seja, pago, de serviços como saúde e educação.
☐ da própria população financiando a melhoria da estrutura da cidade.

2. A cidade de Belém apresenta maior concentração populacional, industrial, comercial e de serviços se comparada as demais cidades do Pará, desempenhando uma influência regional a partir da sua centralidade e intensa dinâmica econômica, política, social e cultural. Sua área central, como por exemplo os arredores da Visconde de Souza Franco, conhecida como "Doca", reflete estas características, já que concentra atividades estratégicas como empresas e instituições financeiras.

A partir desta análise, podemos dizer que Belém é um(a)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ metrópole
☐ megalópole
☐ megacidade
☐ centro regional

4. As cidades brasileiras cresceram horizontalmente e muitas destas conurbaram-se umas as outras, formando regiões metropolitanas, a exemplo de Belém, como podemos ver na fotografia abaixo que retrata uma parte da periferia deste município. Nesse sentido, novas formas habitacionais surgiram nas periferias urbanizadas a exemplo dos



Marcar apenas uma oval.

- ☐ morros e babadas.
☐ shoppings e bancos.
☐ supermercados e lojas.
☐ conjuntos habitacionais e favelas.

6. Gentrificação é um processo de transformação urbana onde bairros antes populares ou desvalorizados são revitalizados e atraem moradores de maior renda, deslocando a população original de menor poder aquisitivo, mudando a identidade social do local, a exemplo da imagem abaixo que retrata a revitalização da Doca de Souza Franco, em Belém do Pará.

Este processo resulta em



Marcar apenas uma oval.

- ☐ diminuição da desigualdade social
☐ aumento do custo de vida.
☐ acesso igualitário de consumo destes espaços.
☐ diminuição do crescimento horizontal da cidade.

3. Na metrópole regional de Belém é visível a divisão física das cidades por classes sociais, onde geralmente as pessoas possuem acesso desigual a serviços (saúde, educação, saneamento, transporte) e oportunidades, resultando na presença de bairros de luxo, e favelas/periferias, impulsionada por fatores econômicos, especulação imobiliária e políticas urbanas que não contemplam toda a população gerando violência e exclusão.

O fenômeno apresentado no texto acima e na imagem abaixo é comum nas cidades do Brasil e denomina-se



Marcar apenas uma oval.

- ☐ metropolização
☐ conurbação
☐ segregação ou desigualdade socioespacial
☐ verticalização

8. A poluição atmosférica resultante de incêndios no antigo Lixão do Aurá, como mostra a fotografia abaixo, tem impactado severamente a qualidade do ar no bairro Águas Lindas, em Belém do Pará, causando problemas de saúde significativos para os moradores, especialmente crianças e idosos. As populações mais pobres com menor poder político e econômico são afetadas de forma desigual pelos impactos ambientais como a poluição do ar, a contaminação da água, as enchentes e o desmatamento, onde geralmente as políticas de prevenção e solução desses problemas são muito deficientes.

A realidade descrita acima retrata



Marcar apenas uma oval.

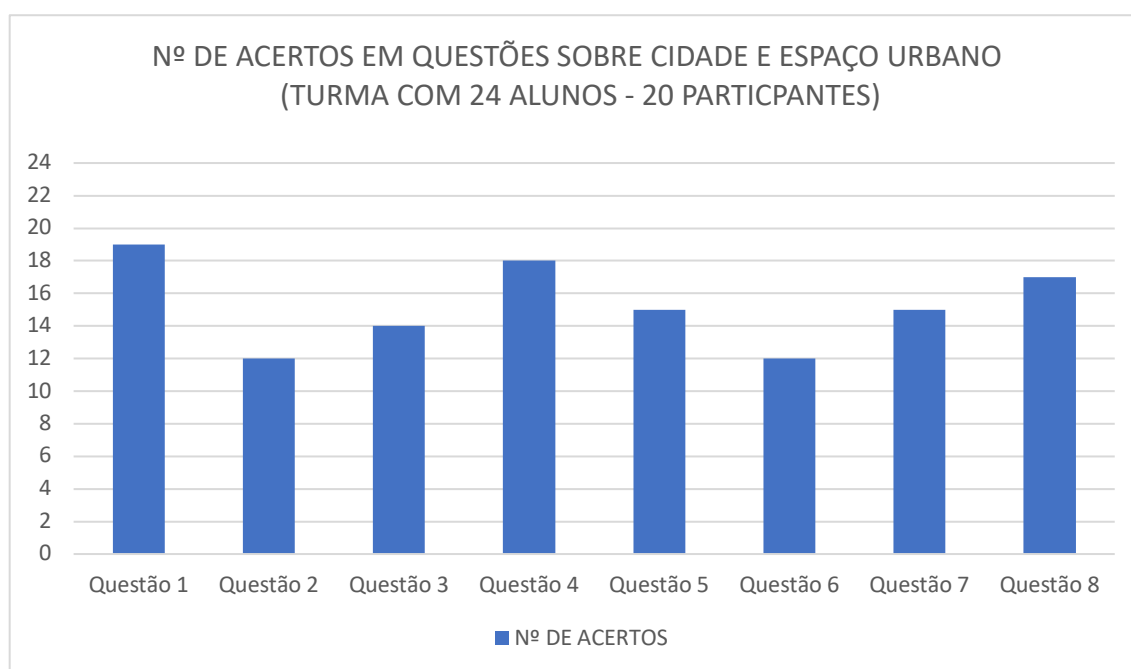
- ☐ o racismo ambiental.
☐ a segregação socioespacial.
☐ a criminalidade.
☐ a urbanização.

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

Então é preciso planejamento, estrutura e serviços proporcionais à quantidade de pessoas que ali vivem, e assim minimizar as desigualdades sociais que foram reveladas nas paisagens e lugares que estudamos. Após as discussões os alunos foram orientados a responder um exercício contendo 8 questões (Figura 17) para que utilizassem todo conhecimento construído ao longo da aulas teóricas e externas.

Após os resultados dos exercícios (o gráfico posterior mostra a quantidade de acertos por questão), percebemos que a maior parte dos alunos não apresentou dificuldades em associar a cidade ao espaço urbano, as desigualdades socioespaciais e ambientais, o crescimento urbano horizontal em direção a periferia, vertical e a região metropolitana, bem como entender que temos direito a viver a cidade para além do consumir e com usufruto de seus serviços em uma lógica capitalista.

Gráfico 2 – Resultados do exercício pós campo



Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2025).

Apesar de ser visível a compreensão sobre a análise da formação de uma metrópole, suas principais características, a rede urbana que a envolve e os cenários de gentrificação dentro do seu espaço, alguns alunos apresentaram erros nas questões que envolviam esses temas pelas dificuldades de associarem aos termos e também diante das dificuldades encontradas em leitura e interpretação de texto.

O fórum de discussão nos mostrou que construir conhecimento em diferentes lugares auxiliou esses discentes a compreender mais sobre sua realidade, revelando que o cotidiano é essencial para a compreensão das transformações que a sociedade faz sobre o espaço. Estudar

sobre e na cidade potencializou a capacidade de relacionar o empírico ao científico e a contribuição desta realidade para uma educação geográfica que forme cidadãos.

O aluno aprenderá que viver na cidade é bem mais do que morar, é morar com dignidade, é usufruir da área de lazer, ter seus direitos obtidos e respeitados, é discutir as contradições entre as necessidades do cidadão e as do capital que interfere no espaço urbano, na maioria das vezes para seu usufruto. Entender em primeiro lugar que a cidade é sua morada, o seu abrigo, onde ele vai produzir o seu dia a dia com a sua família, seu trabalho e a sociedade, onde ele vai criar sua concepção de cidadania para a vida urbana (Araújo; Santana, 2004, p. 38).

Sabemos sim, que a cidade é um espaço em constante transformação e que precisa permanentemente ser observado, analisado e compreendido; discutir este espaço juntamente aos alunos mostra que suas experiências podem sim interferir positivamente na sua aprendizagem e mesmo que a lógica do modo de produção capitalista imponha uma espécie de espaço pré-determinado, é possível reconstruir esta lógica, uma vez que a subjetividade individual, a formação humana pode trazer o espontâneo, o inesperado.

Portanto, podemos afirmar que o pós-campo ajudou os alunos a construir um olhar um pouco mais atento, ampliando a leitura da cidade que moram e apurando o olhar geográfico que contribui para que não normalizem uma cidadania mutilada das condições básicas de dignidade humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Estudo do Meio na Educação Básica dentro deste trabalho, ao longo de toda a pesquisa, apresentou duas grandes inquietações: fazer com que o aluno conseguisse utilizar a Geografia a partir de seu cotidiano, problematizando o seu dia a dia, utilizando seu conhecimento geográfico e suas expertises alcançadas a partir das suas vivências e conhecimento dialogado em sala de aula, além de contribuir para ampliar os horizontes de saberes e de uma prática pedagógica que possa auxiliar na formação do professor pesquisador responsável por uma Geografia escolar comprometida com a Educação Geográfica.

Dentro desta lógica, fez-se necessário se debruçar sobre leituras que envolviam análises e práticas sobre o Estudo do Meio enquanto método de ensino e aprendizagem para corroborar com a análise já previamente concebida de que as atividades fora do ambiente escolar são extremamente importantes para o ensino de Geografia e para a formação cidadã.

Uma vez compreendendo que o saber teórico associado ao saber concreto, sobretudo o da vivência, facilita o aprendizado e torna o conteúdo relevante para o aluno, é que fomos construindo possibilidades para que eles pudessem explorar o lugar em que vivem e pudessem compreender a sua realidade.

O conhecimento para além dos muros da escola, o empírico do cotidiano tem relevância na construção do pensamento, e quando associado a um aporte teórico, facilita a análise, interpretação e compreensão do espaço vivido. É fato que o presente trabalho relata uma longa experiência com práticas pedagógicas para além da sala de aula, sobretudo, nas instituições de ensino privado, onde a mercantilização dessas excursões esvaziava o real propósito de se utilizar das paisagens vividas para apreender conhecimento.

Essa experiência com lacunas que envolvem a deficiente participação do professor no planejamento do trabalho de campo, a falta de conexão das atividades extra sala com os objetos de conhecimento dialogados em sala de aula e com os saberes empíricos dos alunos, as dificuldades de modificar horários pré-estabelecidos para construir uma interdisciplinaridade e a falta de autonomia/tempo para realizar uma avaliação adequada a esta metodologia, diminuía as possibilidades de formarmos professores e alunos indagadores e pesquisadores.

Então, a conjuntura aqui explicitada fez com que muitas vezes se repensasse em como driblar essas intercorrências que dificultavam um processo de ensino e aprendizagem mais efetivos, que tivesse uma escuta mais atenta ao conhecimento prévio do aluno e mais do que isso, tornasse esse educando protagonista deste processo.

A entrada no mestrado em Ensino de Geografia, a vivência com alunos na escola pública periférica no município de Belém e as várias dificuldades em construir conhecimento em meio a um cenário tão carente de recursos socioeconômicos que pudessem dar um maior capital cultural a estes discentes, mostrou que poderia ser possível compreender o mundo a partir do lugar deles, da cidade deles.

Nos estudos para a construção deste trabalho relembramos que a Base Nacional Comum Curricular enxerga no meio social e cultural do aluno uma oportunidade para o aluno investigar, refletir, analisar, criticar as suas vivências e construir conhecimento capaz de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa.

A cidade então, nessa proposta, é um espaço em que encontramos fenômenos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais presentes no cotidiano das pessoas que ali moram e que precisam compreendê-los para se tornarem agentes sociais transformadores da sua própria realidade.

Dessa forma, contextualizar a realidade do aluno na cidade nos permitiu utilizar o raciocínio geográfico e seus princípios dentro de todas etapas do Estudo do Meio, uma vez que no espaço urbano foi possível sinalizar a importância de nos localizar; compreender a lógica capitalista de transformação do espaço e a interdependência com o global, com as forças exógenas e ao mesmo tempo entre os lugares; delimitar fenômenos geográficos como a formação de metrópoles e a região metropolitana; diferenciar espaços, sobretudo pela condição e interesse social e econômico dos grupos humanos que ali produzem; e comparar espaços a partir de tudo que foi produzido e reproduzido.

Roteirizar o Estudo do Meio na cidade nos mostrou o quanto ela pode ser educadora e uma grande facilitadora na construção de uma aprendizagem significativa capaz de formar cidadãos. Para tanto, como em qualquer proposta pedagógica, para fazer uma Geografia escolar mais efetiva, ficou perceptível a necessidade de se planejar e organizar as aulas de campo, primeiramente no plano das ideias, escritos e documentos.

Foi importante sensibilizar a pesquisa conhecendo antecipadamente os lugares que frequentaríamos e analisar o papel destes no contexto das aulas e da realidade do aluno, bem como a comunicação com a escola foi de fundamental importância para que tivesses um amparo para as questões logísticas do trabalho de campo.

É comum que muitas aulas de campo aconteçam concomitante ao rastreio de conhecimento prévio do aluno, muitas vezes demandando mais tempo do que o esperado para se discutir temas e conceitos. No presente roteiro, antecipamos esse rastreio com as aulas e exercícios de diagnose sobre cidade e espaço urbano antes do campo ocorrer.

Foram observadas muitas lacunas oriundas da série anterior dos alunos, assim como as dificuldades com a interpretação de textos e da realidade vivida eram nítidas e claramente capazes de dificultar a compreensão do objeto de conhecimento. Percebeu-se que essas aulas teóricas foram de extrema importância para pontuarmos os conceitos previamente compreendidos e os que realmente precisavam de uma atenção mais especial durante as posteriores aulas de campo.

A organização deste Estudo do Meio também aproximou não só os alunos como os professores de diferentes componentes curriculares, uma vez que buscando ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, buscou-se estudar a cidade de Belém não somente a partir da perspectiva da Geografia, mas também da História, Artes e Educação Física, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla sobre o mesmo objeto de estudo. Esse trabalho coletivo reforçou a compreensão da realidade a partir de diferentes linguagens e análises.

Os professores envolvidos avaliaram o trabalho como uma experiência mais integrada quanto à produção do conhecimento, sinalizando a importância dessa vivência para diminuir a fragmentação dos componentes curriculares dentro da Educação Básica. Observaram um maior interesse e motivação dos alunos quanto ao seu aprendizado, bem como o fortalecimento da integração da equipe docente e a troca de leituras que tivemos uns com os outros, enriquecendo nossas didáticas e nossos laços afetivos. Sinalizaram a importância de estar atento à realidade do aluno, e em especial, trazer essa conjuntura para dentro da sala de aula; nesta perspectiva viram a prática desta pesquisa como estimuladora do protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A produção de um caderno de campo contendo as informações necessárias de localização, objetivos, mapa conceitual, bem como espaço para registros escritos e imagéticos proporcionou ao aluno a tomada de consciência sobre a organização do trabalho, bem como aguçou a capacidade imaginativa, de investigação e de pesquisa a partir da sistematização de suas observações e interpretações das paisagens vivenciadas.

Na primeira aula de campo, nos entornos da escola que os alunos estudam, na periferia de Belém, permitiu-se compreender que os espaços que os alunos frequentam, próximos de suas casas, dentro de seu bairro, por si só já podem contribuir para a construção de percepções, conhecimento e atitude sobre a cidade que moram.

Analisar a periferia da metrópole e região metropolitana de Belém envolvendo o crescimento horizontal urbano, formas habitacionais, a gentrificação e a segregação socioespacial a partir das paisagens materializadas permitiu ter uma escuta mais atenta aos alunos, que por diversas vezes não só tiravam suas dúvidas como também contribuíam com os

conhecimentos que tinham sobre o seu bairro, mostrando que é possível aprender ensinando e ensinar aprendendo.

Os problemas sociais listados pelos alunos facilmente foram compreendidos, uma vez que não só sabiam a teoria, mas também, dentro de suas famílias, a vivência do desemprego, da falta de oportunidades e da deficiência dos serviços públicos, sinalizando para os presentes nesse cenário o verdadeiro sentido do protagonismo juvenil, não só pela participação deles na construção do conhecimento, mas principalmente por vivenciarem as feridas abertas de uma cidade.

O cuidado em solicitar aos alunos que entrevistassem parentes próximos para tomarem conhecimento sobre o seu bairro contribuiu para que eles desfrutassem de um tempo a mais com os seus responsáveis, que muitas vezes, diante de sua jornada de trabalho não conseguem usufruir destes momentos com seus filhos. O cenário despertou a curiosidade e a surpresa dos educandos diante do que seus pais, tios e avós contaram para eles, sobretudo por entenderem que eles faziam parte da história do bairro e de como esta realidade também influencia no presente, nas transformações do espaço e nos laços de afetividade com este lugar.

Para além de nosso Estudo do Meio, a escola viveu um projeto de conscientização ambiental envolvendo questões relacionadas ao lixo presente no bairro e todos os impactos ambientais relacionados a essa realidade. Foram protagonistas na conscientização da comunidade quanto aos impactos ambientais vivenciados, os responsáveis pelo racismo ambiental vivido e o que poderia ser feito para mitigarem este processo.

O projeto em questão, de cunho interdisciplinar, assim como o método de ensino aqui vivenciado, se conectou ao nosso trabalho de campo construindo uma base de conhecimento prévio sobre o assunto e para uma participação mais efetiva, consciente e crítica dos alunos no debate sobre o tema, o que corrobora para darmos a devida importância junto ao currículo escolar às práticas pedagógicas interdisciplinares e que priorizem o meio social e cultural do aluno.

A cidade precisa ser vivida em sua plenitude, nesse sentido, o primeiro campo lançou uma reflexão sobre nós a partir da fala de muitos alunos: lazer de qualidade para quem? Espaços públicos deteriorados e dificuldades financeiras de acesso a espaços com função ecológica e social como o Parque Ambiental do Utinga, mesmo tão próximo de suas residências. É evidenciado a prioridade em consumir a cidade a partir do poder financeiro, como se fosse apenas mais uma mercadoria, sendo o direito de vivê-la com dignidade negado.

A segunda aula de campo, ocorrida no Parque Porto Futuro, ponto turístico do centro de Belém, elucidou a importância de usufruir do espaço público por ser direito de todos,

independente da condição socioeconômica do indivíduo. O acesso a uma vida urbana com qualidade, e isso inclui o acesso ao espaço de lazer que reúna funções sociais efetivas, não pode ser um privilégio apenas de uma parcela da sociedade; essa reflexão resultou em olhares pensativos e algumas falas de revolta pelas dificuldades, sobretudo socioeconômicas de viver a cidade e tudo que contém nela.

Reiteramos, que essa mistura de sentimentos facilita o compreender sobre a importância de lutar para que de fato pertençam a este lugar para que futuramente construam a sua cidadania. O excesso de desigualdades observados por eles permitiu que conversássemos sobre uma cidade que visa um lucro para poucos, onde o capitalismo é quem decide quem é incluído e quem é excluído; os agentes sociais mais poderosos economicamente e politicamente transformam o espaço urbano para atender aos seus anseios, fazendo muitas das vezes, grupos sociais não conviverem, mas coexistirem.

A centralidade urbana de Belém permitiu o encantamento com o novo e por este motivo uma observação mais atenta as paisagens vivenciadas; o que é inerente ao processo de metropolização no Brasil foi reforçado a partir das indagações dos educandos que por sua vez, claramente conseguiam identificar as diferenças nas formas, conteúdos e uma maior concentração de funções nesta parte da cidade.

Nas duas aulas de campo realizadas optou-se por um processo educativo formativo em que fosse levado em consideração o conhecimento prévio do aluno e suas indagações a partir das paisagens observadas. Considerou-se ter sido uma escolha de sucesso uma vez que as observações e análises dos alunos abriam precedentes para reforçarmos conceitos, atores sociais envolvidos nas transformações da cidade, as mais diversas formas de desigualdade e problemáticas ambientais, bem como as causas e consequências que envolvem todo esse processo.

Se estudar para além dos muros da escola torna o aprendizado interessante e mais próximo do cotidiano do aluno, e quando acontece de modo interdisciplinar, o processo torna-se mais integral, onde os alunos conseguem observar um fenômeno e analisá-lo a partir da perspectiva de várias ciências. No Porto Futuro, foi possível ver essa realidade acontecendo com os alunos aprendendo conhecimentos históricos sobre a formação da cidade de Belém e a importância e direito de se ter lazer público para o bem físico, emocional e social, nos diálogos com o professor de Educação Física.

Aqui reforçamos, que é esperado que intercorrências surjam no processo, pois para realizar o Estudo do Meio dependemos de estudo, organização, tempo e dinheiro; por aqui a máquina estatal dificultou a mobilidade, professores horistas com mais de um vínculo

empregatício (coisa comum para quem quer garantir seu próprio sustento) que não conseguiram participar por não compartilharmos do mesmo tempo disponível, adoecimento e um sistema de ensino que muitas das vezes facilita a progressão do aluno em busca de estatísticas positivas, enquanto esses mesmos educandos apresentam problemas ainda sem solução, correlatos as séries anteriores e que dificultam a compreensão do que precisam aprender no hoje.

Foi interessante perceber como os alunos fizeram conexões com o primeiro campo acerca de temas como crescimento urbano, segregação socioespacial, racismo ambiental, as principais diferenças de investimentos entre centro e periferia. Essa realidade corroborou para que compreendamos que era necessário trabalhar com esses espaços geográficos desiguais, porém conectados entre si e também ao país e ao global, bem como sinalizar os principais responsáveis por essas diferenças.

Não existe outra forma de dizer: foi muito bonito ver o cotidiano e o científico se encontrando na cidade, observar nos olhares e gestos que a existência deles estava sendo validada para produzir conhecimento, que nessas vivências o espaço urbano passa a ser considerado pelos alunos como educador.

Como ferramenta de registros utilizamos o caderno de campo que nos auxiliou a sistematizar as percepções, observações, análises e interpretações de tudo que foi vivenciado com os alunos. Além de contribuir no desenvolvimento da habilidade de organizar as suas ideias, o caderno também funcionou como um norte de planejamento do que iria ser feito com os educandos.

A socialização dos registros dos cadernos possibilitou a construção e fortificação dos laços afetivos entre os alunos e professora, além de auxiliar nas lembranças acerca das aulas de campo para que pudéssemos novamente dialogar sobre os conceitos de cidade e espaço urbano a partir dos momentos vivenciados. Através de uma roda de conversa, as discussões a partir do que escreveram, observaram e analisaram, fortificou-se a compreensão sobre o objeto de conhecimento estudado e a partir do que investigaram, conseguiram construir hipóteses que explicassem os fenômenos presentes no espaço urbano.

A realidade socioeconômica semelhante dos alunos, fez com que as indagações e perspectivas sobre o vivido fossem parecidas, não somente quando diferenciavam e comparavam as porções da cidade em que tivemos aulas, mas também em seus encantamentos e decepções diante da desigualdade explícita.

Obviamente e como já dito anteriormente, dada a dificuldade de alguns alunos acerca da leitura e interpretação de textos, mesmo confirmando a partir de um novo exercício pós campo que a maior parte dos conceitos foram compreendidos, determinados alunos

apresentaram dificuldades em alguns conceitos mais complexos como metropolização e gentrificação, sobretudo pela denominação, logo, são conceitos ainda em processo de consolidação, sendo necessário retomá-los e associá-los a outros objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental.

A parte mais gratificante deste trabalho foi a participação dos alunos quanto a se posicionarem em relação a cidade possível, a cidade que queremos. Conseguimos perceber um olhar geográfico mais voltado para o bem comum, onde as respostas dadas por eles buscavam uma cidade mais acolhedora, como se soubessem que aquele espaço é uma obra de quem ali mora e que o direito a viver de forma digna ali é coletivo e necessita ser mais democrático.

Sabemos que mesmo ainda no início da adolescência, os alunos, moradores urbanos, de alguma forma já deixam suas marcas e expressões na cidade; deste modo, o Estudo do Meio do qual participaram, conseguiu sim contribuir com novos significados para a sua realidade, onde a partir de então, foi incitado uma observação mais atenta do que os rodeia, uma vez que o conhecimento visto em sala de aula, na maior parte das vezes, está em nosso dia a dia e se apropriar dele para atender aos anseios, necessidades e objetivos individuais e coletivos dentro do seu espaço de vivência é sim fazer educação para a vida.

Ao longo do ano foi perceptível que os alunos, após a aproximação entre eles e toda a produção de conhecimento dentro do Estudo do Meio, passaram a se sentir mais pertencentes às aulas e à escola, sendo mais ativos na produção de atividades e participação em aulas e eventos, mais colaborativos e afetivos entre eles, atentando-se com um pouco mais de detalhes às suas vivências, o que poderiam associar às aulas de Geografia e conectar o que estava sendo visto com outros objetos de conhecimento de outros componentes curriculares. Então, a experiência trouxe uma visão do saber mais conectada com o mundo real, uma maior participação, curiosidade, autonomia e interesse nas aulas, além de mais respeito e comprometimento ao longo dos diálogos de conhecimento.

O Estudo do Meio aqui presente, em muitos momentos devolveu brilho nos olhos dos alunos, é um método de ensino que possibilitou ampliar os horizontes de conhecimento da docência presente no trabalho, já que fez com que houvesse mais estudo, mais preocupação com a realidade do aluno, com a aplicação do conhecimento para a vida dele. Este é o motivador para roteirizar toda esta trajetória para que mais professores utilizem este trabalho como sugestão de prática pedagógica, não só na cidade, mas também nela, acrescentando-a em suas práticas de ensino e dentro do planejamento escolar, visando um Ensino de Geografia mais comprometido com a educação geográfica e consequentemente com a formação cidadã.

O percurso caminhado até aqui não foi fácil, pois ser docente, mãe atípica e chefe de família, como muitas educadoras do nosso Brasil, é uma tarefa trabalhosa por ter múltiplas funções. No entanto, o objetivo de aprimorar os conhecimentos para fazer uma Geografia que contribua para a formação de professores pesquisadores e de alunos cidadãos críticos e altruístas, moveu esta pesquisa, gerando uma esperança de dias melhores nesse país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALELAF, Alice Silva Costa; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. AS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA O ENSINO DE CIDADE E A FORMAÇÃO CIDADÃ. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 05–25, 2022.

DOI: [10.46789/edugeo.v11i21.971](https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.971). Disponível

em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/971>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ARAÚJO, Gilson Medeiros de; SANTANA, Antonia Neide Costa. A cidade na sala: aula de Geografia. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, v.6/7, n. 1, p. 35-49, 2004/2005. DOI: [file:///C:/Users/suell/Downloads/Dialnet-ACidadeNaSalaDeAula-4850565.pdf](https://doi.org/10.24035/revistaedugeo.v6i7.1). Acesso em: 2 jun. 2025.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Revista GeoSul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-230.2012v27n54p181/25442> .

Acesso em: 15 de nov. 2024.

BACHELLI, Davi. **O trabalho de campo no ensino de Geografia: a cidade como experiência educativa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

BELMONT, Mariana (Org.). **Racismo ambiental e emergências climáticas no Brasil**. Instituto de Referência Negra Peregum / Oralituras Editora, 2023

BERNARDES, F. F.; FRANCISCHETT, M. N. Aportes preliminares para o ensino de geografia e a educação geográfica. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 1, p. 169–186, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v1i0.2414. Acesso em: 25 nov. 2025.

BERTOLDO, Mario. O trabalho de campo como estratégia para o Ensino da Geografia Escolar. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá**, v. 11, n. 1, p. 106-129, 2019 ISSN 2175-862X (on-line).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [S. l.]: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em <https://www.gov.br/secom/pt-br/acao-a-informacao/comunicabr/lista-de-acoes-e-programas/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde>. Acesso em: 18 nov.2025

BRAUN, Ani Maria Swarowsky. **ROMPENDO OS MUROS DA SALA DE AULA: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino de geografia**. Porto Alegre, 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BUENO, D. de Sousa; OLIVEIRA, L. Bezerra. Ensino de cidade e o pensamento geográfico: possibilidades para ver a cidade além da aparência. In: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 10., 2020. Anais.... [S.l.]: NEPEG, 2020. v. 4, n. 4, p. 875–884. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-201070-ENSINO-DE-CIDADE-E-O-PENSAMENTO-GEOGR%C3%81FICO.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

CANVA. Roteiro de Estudo do Meio. 2025. Disponível em: <https://canva.link/3ukejuw0i6srv1i>. Acesso em: 3 out. 2025.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Segregação socioespacial e o "Direito à Cidade". **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 3, p. 412–424, 2021. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2020.177180. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/177180>. Acesso em: 7 set. 2024.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 82-100, 2017. Edição especial.

CALLAI, Helena Copetti; KOHN, Neuza Beatriz Prestes. O estudo da cidade: lugares para criar um olhar crítico sobre o mundo atual. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 14, n. 24, p. 05–21, 2024. DOI: 10.46789/edugeo.v14i24.1421. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1421>. Acesso em: 3 jun. 2025.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Segregação socioespacial e o "Direito à Cidade". **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 3, p. 412–424, 2021. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2020.177180. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/177180>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. A CIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA: significação a partir das práticas espaciais cotidianas. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 14, n. 2, p. 01–12, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i2.53675. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/53675>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: Um estudo sobre a e na cidade. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, Año, 2011. ISSN-2115-2563. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820127.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A cidade e a cultura urbana: um estudo metodológico para se ensinar Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. [S. l.], n. 85, p. 95-*112, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/774>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O PAPEL DO PENSAMENTO ESPACIAL NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO.

Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.922. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de Geografia para o estudo do espaço urbano**. Geousp, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-56, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. - Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a Geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central** Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, pp. 1-18, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, [S. l.], n. 35, p. 74–86, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2171>. Acesso em: 29 out. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 19–35, 2017. DOI: 10.5216/ag.v11i2.50086. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/50086>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CLAVAL, P. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. *Confins*. **Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia**, n. 17, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/12414>. Acesso em: 27 out. 2024 DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.12414>

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Suellen Cristina Vidal. Exercício – Cidade e espaço urbano. [S.l.]: Google Forms, 2025. Disponível em: <https://forms.gle/ucUuF9fHPaYeRBsp7> . Acesso em: 5 ago. 2025.

DE JESUS, Myrian Cristina Santos; SANTOS, Mateus Ferreira. A aula de campo no ensino da Geografia: experiências cotidianas na cidade para construção de aprendizagens. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), [S. l.], v. 2, n. 1, p. 187–198, 2019. DOI: 10.51359/2594-9616.2019.241728. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/241728>. Acesso em: 23 nov. 2024.

DUARTE, J. C. L. Metodologias ativas no ensino de geografia: análise descritiva das produções acadêmicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14o, 2019, Campinas (SP). Anais [...]. Campinas (SP): UNICAMP, 2019. Tema: Políticas, Linguagens e Trajetórias, p. 2907-2920. Disponível em: <<https://url.gratis/KTvBXw>>. Acesso em: 28 out. 2024.

FARIAS, Raquel; BERNARDINO, Sharlene. A importância da temática cidade nas aulas de Geografia: algumas reflexões e abordagens. **Estrabão**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 335–342, 2023.

DOI: 10.53455/re.v4i.190. Disponível em:
<https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/190>. Acesso em: 1 abr. 2025.

FERREIRA, Afonso Vieira. **Educação geográfica e o ensino de cidade**: Reflexões à luz da base nacional comum curricular (BNCC). Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Tocantins, Porto Nacional, 2020.

Herculano, S. (2006) Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental. ANAIS..., Fortaleza, 20 a 22 nov. 2006. APUD Rangel, T. L. V. (2016). Racismo ambiental às comunidades quilombolas. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, 4(2), 129-141.

IBGE. **Recorte metropolitano (lista de municípios)**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/18354-recortes-metropolitanos-e-aglomeracoes-urbanas.html>. Acesso em: 23 jan. 2026.

JUSTEN R. 2010. **Trabalhos de campo na disciplina geografia : um olhar sobre a educação básica em Ponta Grossa (PR)**. Campinas: Inst. Geoc. Unicamp. (Dissertação de Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra). URL:
<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000774543&opt=1>. Acesso: 04 set. 2024.

LANDIM, F O; BARBOSA, M E S. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 160-179, jan. 2011. ISSN 2178-0463. Disponível em:
<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/44>>. Acesso em: 20 out. 2024.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5 ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2008.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 173–191, 2009. DOI: 10.5433/2447-1747.2009v18n2p173 . Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>. Acesso em: 22 nov. 2024.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Inovação na educação geográfica: a pedagogia dos projetos, uma possibilidade no ensino de geografia. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeeducacionais, Fortaleza (CE)**, v. 9, n. 19, p. 1-18, 2018.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Conceitos e princípios geográficos: elementos teórico-metodológicos para o Ensino de Geografia na Educação Básica. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 54–77, 2023. DOI: 10.51359/2594-9616.2023.255010. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/255010>. Acesso em: 23 nov. 2024.

NEVES, Luciane. (em elaboração) Respirando Fumaça: Impactos socioambientais das queimadas no Lixão do Aurá sobre a comunidade escolar. Pará 2025. Não publicado.

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 195-209, 2009.

PACHECO, T., and FAUSTINO, C. A Iniludível e Desumana Prevalência do Racismo Ambiental nos Conflitos do Mapa. In: PORTO, M.F., PACHECO, T., and LEROY, J.P., comps. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, pp. 73-114. ISBN 978-85-7541-576-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575415764.0004>. Acesso em 04 dez. 2025

PANTOJA, Ana Bárbara de Oliveira. **Nos trilhos da História local: ensinar História na limítrofe Belém/Ananindeua**. Orientador: Thiago Broni de Mesquita. 2024. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16646>. Acesso em: 22 mai 2025.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 14, n. 24, p. 05–30, 2024. DOI: 10.46789/edugeo.v14i24.1478. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1478>. Acesso em: 26 out. 2025.

PINHEIRO SILVEIRA, Ricardo Michael; CRESTANI, Dieiny Michelle; DE CACIA DE LIMA FRICK, Elaine. AULA DE CAMPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: proposta metodológica e estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 125–142, 2014. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/130>. Acesso em: 24 maio. 2025.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: Vesentini, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, p. 249-288, 2004.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; NADAI, Elza; KULCSAR, Rosa. O “ESTUDO DO MEIO” COMO TRABALHO INTEGRADOR DAS PRÁTICAS DE ENSINO. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 70, p. 45–52, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/927>. Acesso em: 22 jun. 2025.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E ENSINO DE GEOGRAFIA, DISTINÇÕES E RELAÇÕES EM BUSCA DE ESTRANHAMENTOS. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 15, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso em: 8 dez. 2025.

RODRIGUES, Antonia Brito; OTAVIANO, Claudia Arcanjo. Guia metodológico de trabalho de campo em geografia. **Geografia (Londrina)**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 35–43, 2001. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10213>. Acesso em: 25 nov. 2024.

RODRIGUES, Eliene Jaques. **Banidos da cidade unidos na condição:** Cidade Nova: espelho da segregação social em Belém. Belém: UFPA/NAEA, 1998.

SANTOS, Emilson Oliveira dos. Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-24, jan./dez., 2023 DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1304. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1304> . Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, G. A. N.; NOGUEIRA, R. J. B. Novos espaços habitacionais e tipologias de transporte: notas relacionadas a casos em Ananindeua e Marituba, Pará. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 16, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2358> . Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, M. **A Urbanização brasileira**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1997

SILVA, Heder de Oliveira. **Plataforma Geoguaia:** guia para o desenvolvimento de aulas de campo em geografia nos ensinos fundamental e médio. 2024. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024.

SIQUEIRA, S. A. A educação geográfica e a cidade: a geografia escolar, o método e o ensino da cidade. **Pesquisar-Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 1, n. 1, out. 2014.

SOARES, L. R. S.; LOBATO, K. L. R. CONCEPÇÕES DE ABORDAGENS DO ENSINO DA GEOGRAFIA: a importância do saber cartográfico nos anos iniciais da Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 05–27, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.462. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/462> . Acesso em: 8 nov. 2024.

SOUZA, S. O.; CHIAPETTI, R. J. N. O trabalho de Campo como estratégia ao ensino de geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 3-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.4/Art1v3n4.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

SPOSITO, M E B. **Capitalismo e urbanização**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia e Trabalho de Campo**. Trabalho apresentado no Colóquio: O discurso Geográfico na Aurora do Século XXI. Programa de pós-Graduação em Geografia –UFSC. Florianópolis, UFSC, 27-29 e nov. 1996.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro. **A cidade dispersa:** os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

TOMITA, Luzia M. Saito. **Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia**. Geografia (Londrina), v. 8, n. 1, p. 13–15, jan./jun. 1999.

APÊNDICE 1 – EXERCÍCIO DIAGNÓSTICO PARA ESTUDOS DE CIDADE E ESPAÇO URBANO

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA

TURMA: 7º ANO

ALUNO (A):

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – CIDADE E ESPAÇO URBANO

Leia o texto para resolver as questões 1, 2 e 3

Êxodo Rural

Fomos abandonando os campos
Seguindo pras capitais
Pra construir edifícios
Pra ver se ganhava mais
Gente que fugiu das secas
Geadas de inundações
Que deixaram seus arados, inchadas, foices e facões
(...)

Fomos abandonando terras, rebanhos e plantações
Pra fabricar parafusos, rolamentos, fios e botões
Gente que fugiu do campo, desconfortos do sertão
Pra construir os seus barracos entre as nuvens da poluição

Foi vagando a procissão
Em rumo a cidade
Cada um com suas dores, esperanças e saudades
Hoje são muitos para comer
E poucos para plantar
(...)

(Dom e Ravel)

1. A letra da música nos mostra, em vários de seus trechos, a migração de muitas pessoas que vivenciavam problemas sociais, do campo em direção a cidade, fenômeno este chamado de

- a) êxodo rural
- b) êxodo urbano
- c) migração pendular.
- d) nomadismo.

2. No trecho abaixo:

(...)
Fomos abandonando os campos
Seguindo pras capitais
Pra construir edifícios
Pra ver se ganhava mais
(...)

Percebe-se que um dos principais motivos retratados na música para justificar o êxodo rural é a busca por um emprego. Quando os camponeses se deslocam para a cidade para construir edifícios, eles passam a ocupar um setor da economia característico da cidade.

A análise acima se refere ao setor

- a) Primário
- b) Secundário
- c) Terciário
- d) Quaternário

3. O êxodo rural, retratado na música, impulsionou em nosso país a

- a) industrialização
- b) urbanização
- c) terciarização.
- d) globalização

4. Leia o poema:

Arrogante chega o homem
com a máquina na mão [...]
Constrói pontes, rodovias,
muda a mata completamente.
Ergue casa, edifícios [...]

MENDES, Iara Machado. Olhares e trilhas. Revista de Ensino de Geografia e Áreas Afins, ano 3, n. 3, 2002. p. 51.

O espaço geográfico que o poema se refere, parte integrante de um município, é

- a) o campo.
- b) o espaço agrário.
- c) a zona rural.
- d) a cidade.

5. As cidades mantêm entre si relações comerciais, financeiras, industriais, culturais, políticas, e que podem se integrar em escalas mundial, regional e local por meio de fluxos de serviços, mercadorias, capitais, informações e recursos humanos.

A estrutura descrita acima faz referência a

- a) rede urbana
- b) relação campo e cidade
- c) integração urbana.
- d) movimentação urbana

6. Observe a figura abaixo.



A maior parte das cidades brasileiras desenvolveu-se de maneira acelerada e provocou grande concentração da população. Esse crescimento não foi acompanhado por investimentos sociais, causando graves problemas, principalmente o da habitação, ilustrado pela charge acima.

De acordo com a estrutura nas cidades brasileiras, podemos compreender que a realidade citada no texto está associada a

- a) ao tamanho do território brasileiro.
- b) ao crescimento populacional do país.
- c) desigualdade social da população.
- d) diversidade cultural do povo brasileiro.

7. Leia o trecho da música abaixo:

Minha Alma (A paz que eu não quero)

As grades do condomínio
são para trazer proteção
mas também trazem a dúvida
se não é você que está nessa prisão
(...)

<http://o-rappa.musicas.mus.br/letras/28945>

O crescimento acelerado e desordenado das cidades brasileiras trouxe ao país graves problemas sociais, além da intensa desigualdade. Dentre esses problemas, o trecho da música acima aborda

- a) o deficiente estrutura habitacional no Brasil.
- b) A falta de infraestrutura básica nas metrópoles.
- c) O aumento da pobreza nas cidades brasileiras.
- d) a violência nas cidades do Brasil.

8.



A charge acima ilustra uma situação comum observada em muitas cidades brasileiras.

- a) O crescimento das cidades sobre áreas com riscos ambientais como deslizamentos de terra e inundações.
- b) O desemprego e a expansão da pobreza, aumentam os índices de fome.
- c) A deficiente iluminação pública e de segurança que geram todas as formas de violência.
- d) A ineficiente estrutura de saúde que impacta negativamente a expectativa de vida do brasileiro.

(conclusão)

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor (2025)

APÊNDICE 2 –FORMULÁRIO CONTENDO EXERCÍCIOS SOBRE CIDADE E ESPAÇO URBANO PARA SER UTILIZADO EM AVALIAÇÕES PÓS CAMPO.

Link disponível para acesso:

<https://forms.gle/ucUuF9fHPaYeRBsp7>

EXERCÍCIOS - CIDADE E ESPAÇO URBANO

PROFESSORA: SUELLEN VIDAL
COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA
TURMA: 7º ANO

* Indica uma pergunta obrigatória

1. De acordo com o IBGE (2010), em Belém, a população é predominantemente urbana, com quase 99% em áreas urbanas e apenas 1% na zona rural, totalizando cerca de 1,3 milhão de habitantes

Esta elevada taxa de urbanização evidencia que a maior parte dos habitantes de Belém mora na (o)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ campo
☐ cidade
☐ zona rural
☐ espaço agrário



5. As cidades brasileiras cresceram aceleradamente e desordenadamente, na maior parte dos casos, do centro em direção a periferia. Desta forma a desigualdade social econômica é evidente nestes espaços, onde muitas vezes é necessário ter poder financeiro para usufruir dos direitos básicos dentro desses espaços.

Sobre os problemas urbanos vivenciados em Belém, podemos destacar:

Marcar apenas uma oval.

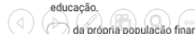
- ☐ Moradias precárias e impróprias, em áreas menos valorizadas e distantes do centro com deficiência no saneamento e iluminação pública, bem como muitas pessoas que moram em situação de rua.
☐ Apesar das desigualdades sociais e do modelo concentrador de riqueza e poder que fazem parte de sua formação histórica, o Brasil apresenta um dos melhores índices de qualidade de vida urbana do mundo.
☐ Uma política de urbanização que consegue conservar os recursos naturais das áreas urbanas, como por exemplo vegetação e rios, bem como tratar adequadamente os resíduos sólidos (lixo).
☐ O crescimento de Belém foi acompanhado de políticas públicas que diminuíram os problemas relacionados a trânsito, desemprego e criminalidade.

7. O direito à cidade foi um conceito formulado pelo filósofo Henri Lefebvre em 1968. Em seu livro intitulado O DIREITO À CIDADE, afirma-se que os cidadãos moradores de uma cidade possuem o direito de habitar, usar e participar da produção de cidades justas, inclusivas, democráticas e sustentáveis, onde todos possam usufruir de maneira plena este espaço. * 1 ponto

Essa realidade ainda não faz parte do dia a dia de nossas cidades diante da intensa desigualdade socioeconômica, porém é possível nos aproximarmos dela a partir

Marcar apenas uma oval.

- ☐ de investimentos empresariais em estruturas de lazer de elevado custo nos centros da cidade.
☐ de políticas públicas que gerem qualidade no uso dos serviços urbanos para todas as classes sociais.
☐ do acesso ao consumo privado, ou seja, pago, de serviços como saúde e educação.
☐ da própria população financiando a melhoria da estrutura da cidade.



2. A cidade de Belém apresenta maior concentração populacional, industrial, comercial e de serviços se comparada as demais cidades do Pará, desempenhando uma influência regional a partir da sua centralidade e intensa dinâmica econômica, política, social e cultural. Sua área central, como por exemplo os arredores da Visconde de Souza Franco, conhecida como "Doca", reflete estas características, já que concentra atividades estratégicas como empresas e instituições financeiras.

A partir desta análise, podemos dizer que Belém é um(a)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ metrópole
☐ megalópole
☐ megacidade
☐ centro regional

4. As cidades brasileiras cresceram horizontalmente e muitas destas conurbaram-se umas as outras, formando regiões metropolitanas, a exemplo de Belém, como podemos ver na fotografia abaixo que retrata uma parte da periferia deste município. Nesse sentido, novas formas habitacionais surgiram nas periferias urbanizadas a exemplo dos



Marcar apenas uma oval.

- ☐ morros e baixadas.
☐ shoppings e bancos.
☐ supermercados e magazines.
☐ conjuntos habitacionais e favelas.

6. Gentrificação é um processo de transformação urbana onde bairros antes populares ou desvalorizados são revitalizados e atraem moradores de maior renda, deslocando a população original de menor poder aquisitivo, mudando a identidade social do local, a exemplo da imagem abaixo que retrata a revitalização da Doca de Souza Franco, em Belém do Pará. * 1 ponto

Este processo resulta em



Marcar apenas uma oval.

- ☐ diminuição da desigualdade social
☐ aumento do custo de vida.
☐ acesso igualitário de consumo destes espaços.
☐ diminuição do crescimento horizontal da cidade.

3. Na metrópole regional de Belém é visível a divisão física das cidades por classes sociais, onde geralmente as pessoas possuem acesso desigual a serviços (saúde, educação, saneamento, transporte) e oportunidades, resultando na presença de bairros de luxo, e favelas/periferias, impulsionadas por fatores econômicos, especulação imobiliária e políticas urbanas que não contemplam toda a população gerando violência e exclusão. * 1 ponto

O fenômeno apresentado no texto acima e na imagem abaixo é comum nas cidades do Brasil e denomina-se



Marcar apenas uma oval.

- ☐ metropolização
☐ conurbação
☐ segregação ou desigualdade socioespacial
☐ verticalização

8. A poluição atmosférica resultante de incêndios no antigo Lixão do Aurá, como mostra a fotografia abaixo, tem impactado severamente a qualidade do ar no bairro Águas Lindas, em Belém do Pará, causando problemas de saúde significativos para os moradores, especialmente crianças e idosos. As populações mais pobres com menor poder político e econômico são afetadas de forma desigual pelos impactos ambientais como a poluição do ar, a contaminação da água, as enchentes e o desmatamento, onde geralmente as políticas de prevenção e solução desses problemas são muito deficientes. * 1 ponto

A realidade descrita acima retrata

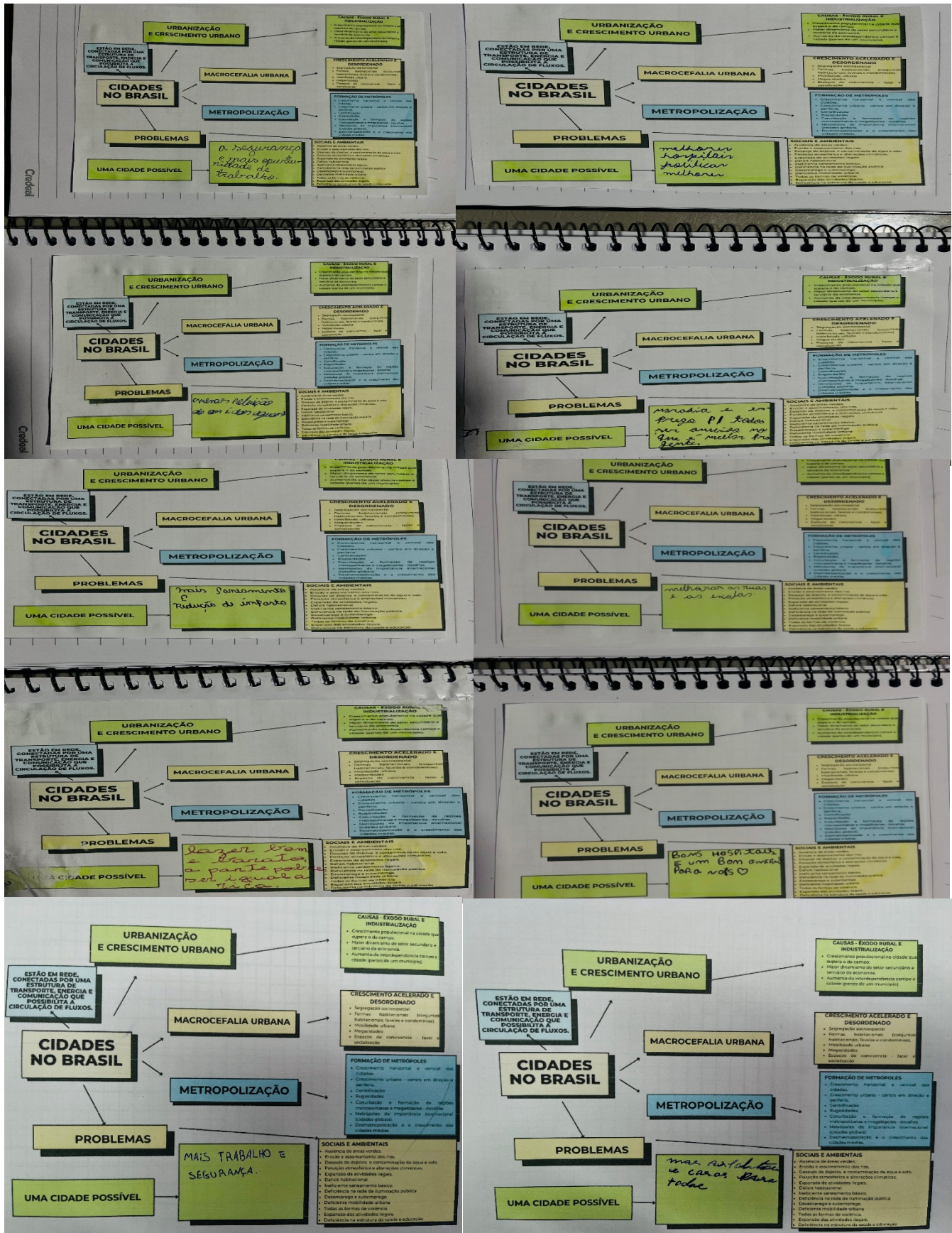


Marcar apenas uma oval.

- ☐ o racismo ambiental.
☐ a segregação socioespacial.
☐ a criminalidade.
☐ a urbanização.

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor (2025)

APÊNDICE 3- PAINEL – “A CIDADE QUE QUEREMOS.”



Fonte: Elaborado e organizado pelo autor (2025)

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ESTUDO DO MEIO

O roteiro possibilita ao professor organizar seu Estudo do Meio em três etapas (pré-campo, campo e pós-campo) objetivando facilitar seu planejamento, execução e organização dos resultados.

Link disponível para edição: <https://canva.link/3ukejuw0i6srv1i>

ESTUDO DO MEIO

ROTEIRO

ESCOLA : _____

PROFESSORA: _____

TURMA : _____

PRÉ- CAMPO Planejamento Pedagógico

Objetos de conhecimento ☐

Componentes curriculares e temáticas envolvidos ☐

Diagnose ☐

Aulas teóricas ☐

Datas do campo ☐

Autorização e cronograma - coordenação e direção ☐

Reconhecimento de Área e autorização de visita ☐

Seleção de recursos ☐

Preparação dos alunos ☐

Transporte ☐

Autorização dos responsáveis ☐

CAMPO 1 Plano de ação

Localização ☐

Observações e análises - alunos ☐

Conceitos abordados ☐

Temas interdisciplinares ☐

Entrevistas ☐

Anotações no caderno de campo ☐

Lanche ☐

CAMPO 2 Plano de ação

Localização ☐

Observações e análises - alunos ☐

Conceitos abordados ☐

Temas interdisciplinares ☐

Entrevistas ☐

Anotações no caderno de campo ☐

Lanche ☐

PÓS- CAMPO Avaliação

Caderno de campo ☐

Material Geográfico ☐

Material interdisciplinar ☐

Mapas ☐

Fotografias ☐

Música ☐

Socialização ☐

Fórum de discussão ☐

Diagnose ☐

ANOTAÇÕES:

PROFESSOR(A) RESPONSÁVEL:

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor (2025)